

UNIVERZITA KARLOVA
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

Tereza Urbanová

Analýza neformálních sociálních vztahů v procesu učení na pracovišti
Analysis of Informal Social Relationship in Workplace Learning Process

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Praha 2018

Vedoucí práce:

PhDr. Martin Kopecký, Ph.D.

Prohlašuji,

že tuto diplomovou práci jsem vypracovala samostatně, že v ní řádně cituji všechny použité prameny a literaturu a že tato práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či získání jiného nebo stejného titulu.

.....

datum

.....

podpis autorky

Abstrakt

Koncept Workplace learning je moderním pojetím procesu učení na pracovišti, který definuje učení jako interakci mezi jedincem a pracovištěm, které chápeme jako sociální prostředí. Tento přístup redefinuje tradiční způsoby pojetí profesního vzdělávání a poskytuje nový pohled na proces učení v organizaci jako nepřetržitý proces učení, jež je funkčně spojen s pracovištěm. Cílem diplomové práce je ověření hypotézy o souvislosti množství a kvality vztahů na pracovišti a intenzity učení. Pro analýzu procesu učení jsou v diplomové práci použity nástroje kvalitativního výzkumu. Zkoumání neformálních vztahů na pracovišti je realizováno pomocí sociometrického dotazníku a doplněno o rozhovory s vybranými zaměstnanci, kteří reprezentují jednotlivé hierarchické stupně v organizaci. Empirické šetření práce proběhlo ve třech průmyslově orientovaných organizacích odlišných oborů na území Moravy, konkrétně v Jihomoravském, Zlínském a Moravskoslezském kraji.

Klíčová slova

informální učení, sociální vztahy na pracovišti, sociometrie, učení na pracovišti, učení skrze pracoviště, učení pro pracoviště

Abstract

Modern approach to process of workplace learning is called The workplace learning concept. It is defined as an interaction between person and his/her workplace. This approach redefines conservative classification of profession education and brings new insight on the process of permanent learning inside company in defined workplace boundaries. Primary objective of this diploma thesis is to verify dependencies between informal employee's relationships on a workplace and process of their learning. Informal relationships analysis is done via sociometric questionnaire and qualitative interviews with chosen employees who represents each hierarchy levels inside organization. Empiric evaluation was executed in three different industrial oriented Moravian companies in three administrative regions of Czech Republic: South Moravian Region, Zlin Region and Moravian–Silesian Region.

Key words

informal learning, social relationship in workplace, sociometry, workplace learning, learning through the workplace, learning for the workplace

OBSAH

0	ÚVOD	7
1	TEORETICKÉ PŘÍSTUPY	9
1.1	SYMBOLICKÝ INTERAKCIONISMUS	9
1.2	SOCIÁLNÍ KONSTRUKTIVISMUS	10
2	MOTIVACE JEDINCE	11
3	PROCES UČENÍ	14
4	UČÍCÍ SE SPOLEČNOST	18
5	UČENÍ PRO PRACOVÍŠTĚ	20
6	UČÍCÍ SE ORGANIZACE	25
6.1	KULTURA PRACOVÍŠTĚ	26
6.2	SYSTÉM VZDĚLÁVÁNÍ NA STRANĚ PODNIKU	28
6.3	BARIÉRY PROCESU UČENÍ NA PRACOVÍŠTI	32
7	SKUPINA A SKUPINOVÉ ROLE	34
7.1	VLASTNOSTI SKUPINY	34
7.2	SOCIÁLNÍ ROLE	35
7.3	KONFORMISMUS	36
8	NEFORMÁLNÍ VZTAHY NA PRACOVÍŠTI	38
9	METODA SOCIOMETRIE	40
9.1	VYMEZENÍ SOCIOMETRIE	40
9.2	TECHNIKY SBĚRU DAT	41
9.3	OBJEKT VÝZKUMU	44
9.4	PŘEDMĚT VÝZKUMU	44
9.5	TVORBA DOTAZNÍKU	45
9.6	ZPRACOVÁNÍ DAT	45
9.7	ALTERNATIVY VÝZKUMU MALÝCH SOCIÁLNÍCH SKUPIN	49
10	ROZHOVOR	50
10.1	CÍL A PRŮBĚH VÝZKUMU	50
10.2	POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR	51
11	EMPIRICKÉ ŠETŘENÍ	52
11.1	VÝZKUMNÝ CÍL A HYPOTÉZY	52

11.2	PRACOVNÍ HYPOTÉZY A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	53
11.3	METODIKA VÝZKUMU	54
11.3.1	<i>Výzkumný vzorek</i>	54
11.3.2	<i>Sběr dat.....</i>	55
11.3.3	<i>Analýza dat.....</i>	56
12	VÝSLEDKY EMPIRICKÉHO ŠEŘENÍ	58
12.1	VÝSLEDKY PRACOVNÍCH HYPOTÉZ.....	60
12.2	VÝSLEDKY VÝZKUMNÝCH HYPOTÉZ.....	67
13	LIMITY PRÁCE	70
14	ZÁVĚR.....	71
15	SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ	74
16	SEZNAM OBRÁZKŮ	80
17	SEZNAM TABULEK	81
18	SEZNAM ZKRATEK	82
19	PŘÍLOHY	83

0 Úvod

„Představuji si situaci, kdy nastoupím do metra. Čeká mě dlouhá cesta na konečnou stanici. Když nastoupím, v mém vagónu je několik lidí, kteří si buďto čtou nebo se dívají do svých mobilních zařízení. Nepřijde mi na té situaci nic zvláštního. Po druhé zastávce si začínám všimnout, že lidé, kteří nově nastupují, se zdraví se všemi spolucestujícími jmény, jako by se znali. Zaujme mě to, ale nevěnuji tomu větší pozornost. Na třetí zastávce nastoupí muž mladšího věku, který se opět se všemi spolucestujícími pozdraví a starší žena ho pouští si sednout se slovy „Dnes jsem Ti zasedla, promiň, pojď si sednout na své místo“ a přisedne si k dítěti v přední části vagónu, osloví ho jménem a začne s ním neformálně hovořit o tom, jestli dneska byly se třídou na tom školním výletě. Začínám být v šoku, nerozumím tomu, co se kolem mě děje. Na předposlední zastávce nastoupí revizor a kontroluje jen mou jízdenku. Jsem dezorientovaná. Ptám se ho, proč nekontroluje i ostatní a odpovídá mi „To je v pořádku, my se tady všichni spolu známe. A slečno, tady nemůžete sedět, to není Vaše místo“. V tomto vagónu je něco mimo mé očekávání, pokud chci příště opět jet v tento čas tímto vagónem, budu muset zjistit, kde se mé místo nachází.“ Můj příběh o neformálních vztazích ve skupině.

Význam učení v celém průběhu života jedince je v dnešní době akceptován většinou z nás. To, že kvalifikace získaná v mládí nestačí pojmut vývoj a změny, které přichází v průběhu našeho života, je zřejmé. I to, že si člověk nevystačí se získanou úrovní kvalifikace v průběhu jeho zaměstnání, je také zřejmé. Učení je základem naše vývoje. Učení lze spojit s procesem adaptace na změny a vývojem samotným. Ovšem učení lze z druhé strany chápat jako tvůrce změny a vývoje.

Práce tvoří nedílnou část našeho života. Je to jedno z mála míst, kde se pravidelně a dlouhodobě setkáváme s osobami, které jsme si přirozeně nevybrali. Tento fakt spolu s potřebou spolupráce, který vzniká na základě dělby práce, naznačuje určitou možnost výběru preferencí určitých osob a svědčí o míře a frekvenci vytvořených spojení mezi nimi. Člověk, i když je postaven před jednoznačný úkol s přesně daným postupem a tento úkol se bude neustále opakovat v čase, najde si zjednodušení, které ulehčí jeho činnost. Tak je to i v případě pracovní skupiny. Člověk se učí tím, že se přizpůsobuje prostředí. Přirozenou součástí této adaptace je hledání nejjednodušších možných postupů k dosažení cíle. Takto lze popsat proces adaptace jedince, na základě kterého vznikají individuální odlišnosti ve formálních postupech. Pokud jsou tyto individuální postupy akceptovány více jedinci, vzniká neformální struktura v rámci formálního systému hodnot.

Učení probíhá vždy v kontextu určitého prostředí, které může buďto pozitivně nebo negativně přispívat k jeho výsledku. Při předpokladu kulturních odlišností jednotlivých zemí a potažmo teorií, vycházejících z daného prostředí, primárně v rámci diplomové práce vycházím z českého přístupu

učení pro pracoviště. Cílem práce je podložení základních pojmů teoretickými koncepty a poté jejich uplatnění v podnikové praxi.

Pokud zúžím celou širokou oblast učení pro pracoviště, teoretická i empirická část práce je více zaměřena na oblast informálního učení na pracovišti. V rámci práce jsou uvedeny empirické výzkumy jak českých, tak zahraničních autorů, zabývající se zkoumáním procesu informálního učení na pracovišti.

Druhá část práce je zaměřena na teorii neformálních vztahů na pracovišti a možnost jejich analýzy v reálném prostředí. Empirická část poté provazuje oblast neformálních vztahů na pracovišti a proces informálního učení jedince. V rámci diplomové práce je použita technika sociometrie a hloubkového rozhovoru. Empirická část se snaží o prokázání či vyvrácení teoretických přístupů v českém prostředí tří průmyslově orientovaných společností. Práce si neklade za cíl možnosti zobecnění, ale jejím hlavním výzkumným cílem je zjištění vlivu neformálního postavení jedince v pracovní skupině na jeho přístupy k procesu učení na pracovišti.

1 Teoretické přístupy

Předpoklad existence neformálního řádu v rámci organizovaného systému a zkoumání jeho vlivu na proces učení na pracovišti je potřeba zařadit do teoretického konceptu. Pro vymezení konceptu učení pro pracoviště autor Novotný uvádí jako jednu z výchozích tezí směr sociálního konstruktivismu (Novotný, 2009, s. 47). Pro účely této práce je doplněn další přístup symbolického interakcionismu, který může být vztažen k principům komunikace v organizaci.

1.1 Symbolický interakcionismus

Perspektiva symbolického interakcionismu definuje společnost skrze interakce jejích členů. Od jiných sociologických přístupů ji odlišuje vnímání reality, které nepovažuje za objektivní, ale chápe ji jako sumu individuálních interpretací svých členů. Pokud přijímám názor existence objektivní reality, neformální organizace či neformální hodnoty lze považovat za deviantní projevy a reakce na formální systém. Tato práce svým zaměřením naopak vychází z předpokladu, který existenci neformálních struktur přijímá jako přirozenou reakci na stanovený systém hodnot a norem.

Symbolický interakcionismus je založen na třech základních premisách hovořících především o vlastnostech člověka.

1. Lidé se chovají k věcem na základě významů, které jim přiřkládají.
2. Význam věcí se odvozuje a vyrůstá ze sociální interakce.
3. S významy člověk zachází a modifikuje je prostřednictvím interpretativního procesu. (Kubátová, Znebežánek, 2008, s. 102).

„Realita“ poté vzniká na základě subjektivních výkladů sociálního dění. Subjekt neboli člověk je v symbolickém interakcionismu pojímán jako aktivní činitel, který vytváří sociální realitu. U sociální reality nedochází k procesu jejího zvnitřňování (Kubátová, Znebežánek, 2008, s. 102).

Považujeme-li člověka za spolutvůrce reality, stává se také činitelem změny. Výklad světa je neustále redefinován a tato nová definice vzniká v procesu interakce. Chování člověka není určováno vnějšími vlivy, ale spíše subjektivními významy, které lidé přiřkládají objektům, osobám a interakcím (Hendl, 2005, s. 84). Na prosbu o pomoc od člověka ležícího na ulici, který působí neudržovaným dojmem, je předpoklad jiné reakce než v případě žádosti o pomoc od cizí, i když upravené a formálně oblečené ženy jdoucí po ulici. Reálně může ležící člověk potřebovat mnohem více naší pomoci než upravená žena, které možná spíše vyhovíme.

1.2 Sociální konstruktivismus

Druhým vybraným teoretickým přístupem je sociální konstruktivismus. Oproti symbolickému interakcionismu je jeho perspektiva chápání reality méně nahodilá a nestálá, protože je zvnitřňována. Sociální realita je zde chápána jako objektivní. Její objektivita vzniká procesem legitimizace. V rámci primární socializace dochází k učení hodnot a norem. Tyto hodnoty a normy jsou legitimní v rámci prostředí, ve kterém jsou předávány, ovšem v průběhu sekundární socializace dochází ke střetu s jinými hodnotovými rámci, které jsou sdíleny s ostatními osobami. Pokud byl proces socializace úspěšný, myšlení probíhá v „mantinelech“ hodnotových rámců získaných v dětství. Ovšem postupem času, na základě zkušeností, jsou hodnoty upravovány a částečně nahrazovány.

Přijímání a zvnitřňování hodnot je realizováno skrze proces habitualizace. Jakákoliv opakovaná činnost se ustálí ve vzorec, který pak může být bez větší námahy napodobován a je svým vykonavatelem chápán jako vzorec chování. Habitualizace umožňuje opakování dané činnosti v budoucnu a bez většího úsilí (Berger, Luckman, 1999, s. 56).

S habitualizací je dále spojen proces institucionalizace. „Instituce stanovuje, že činnost typu X bude vykonávána aktérem typu X.“ (Berger, Luckman, 1999, s. 58) V případě sociálních skupin je aktér člen skupiny a jeho projevy chování jsou spojeny se sociometrickým statutem v rámci skupiny.

Sociální konstruktivismus na rozdíl od symbolického interakcionismu více pracuje se tématem skupin (Berger, Luckman, 1999, s. 17). V rámci skupin je možné přijímat vlastní ustálené vzorce jednání, které mohou být dále institucionalizovány. Pokud několik jedinců žije společně, dochází k intersubjektivní sedimentaci a zkušenosti jejich společného života jsou začleňovány do společného souboru vědění. Pokud jsou neformální normy a hodnoty akceptovány mezi více osobami, mohou nahradit stávající formální hodnotový systém skupiny (Berger, Luckman, 1999, s. 70).

Projevy chování jsou v obou teoretických přístupech závislé na vnitřní motivaci jedince. I když v rámci jedné perspektivy je motivace buďto čistě subjektivní nebo omezena mantinely procesu socializace, o kterých hovoří sociální konstruktivismus.

2 Motivace jedince

Motivace jedince je spojena s projevy chování. V kontextu učení jak vnější, tak vnitřní motivace aktivizuje a stimuluje proces učení. Úroveň motivace odpovídá efektivitě učení a schopnosti aplikace výsledků učení do každodenního života.

Motivace je vnitřním hnacím motorem, který jej vede k jeho vědomé či nevědomé činnosti. Člověk je chápán jako sociální bytost, která je v každodenní interakci s ostatními jedinci, kteří ji mohou ovlivňovat v jejích vnitřních pohnutkách. Míra ovlivnění jedince závisí na míře konformismu.

S oblastí motivace jsou spojeny dva základní pojmy: motiv a stimul. Motiv dle Bedrnové a Nového představuje určitou jednotlivou vnitřní sílu – popud, pohnutku, příčinu nebo důvod určitého chování či jednání člověka, jež individualizuje jeho prožívání a dává jeho činnosti smysl. Naopak stimulem je vnějším působením na psychiku člověka, v jehož důsledku dochází k určitým změnám činnosti prostřednictvím změn psychických procesů, především pak prostřednictvím změny jeho motivace (Bedrnová, Nový, 1998, s. 222–223).

Motivace v kontextu pracovního prostředí je spojována s pracovním výkonem. Nelze ovšem říci, že motivace je jediným faktorem ovlivňujícím výkon pracovníka (Nakonečný, 1992, s. 118). Pokud se vrátíme ke stimulům jako externím faktorům ovlivňující motivaci, jeden z těchto stimulů je také atmosféra pracovní skupiny. „... výrazné stimulační účinky v sobě obsahují také všechny sociální faktory... Sociální skupina má svá vlastní pravidla, normy a projevy, která se utvářejí a vyvíjejí v závislosti na její skladbě, aktivitách a zasazením do širšího rámce sociálního a předmětného okolí.“ (Bedrnová, Nový, 1998, s. 273) Ve stimulaci sebezrovoje se nejvíce uplatňují faktory sociální stimulace v podobě pracovní skupiny a vedoucího pracovníka.

V souladu s rozlišením mezi sebeurčujícími cíli a cíli určenými porovnáním s ostatními, sociálně psychologická literatura věnovaná motivaci a úspěchu rozlišuje mezi orientací na výsledné cíle v porovnání s ostatními (neboli ego orientace na učení, na úkoly nebo na zvládání). Ego orientace odráží individuální cíl dosáhnout převahy nad ostatními, zatímco orientace na učení se zaměřuje na osvojení dovedností a snahy o co nejlepší uplatnění vlastních schopností (Hewstone, Stroebe, 2006, s. 628).

„... ego orientace je v počátečním stadiu učení neúčinná. Ego orientace však zvyšuje výkon, když mají jedinci dovednosti a znalosti požadované ke splnění úkolu. Ve stadiu učení, se jedinci potřebují soustředit víc na samostatný úkol než se starat o důsledky případného selhání.“ (Hewstone, Stroebe, 2006, s. 629)

KONGRUENCE

Kongruence v psychologickém pojetí je chápána jako shoda v chování a sebepojetí jedince. Zachování kongruence ovlivňuje naše rozhodování a chování, je možné ji považovat za jiný zdroj motivace. Kongruence má význam pro proces učení. Pokud je v jedinci realizováno ztotožnění jeho vnitřních hodnot s procesem učení, lze považovat tento stav za jeden z možných předpokladů efektivního učení.

Pokud je stav kongruence nějakým způsobem narušen, přirozeným projevem je snaha o navrácení do rovnovážného stavu. Nakonečný uvádí několik přístupů k opětovnému nastolení kongruence jedince a jeho vztahu k okolí:

- **Deformované vnímání („misperception“):** Inkongruence mezi interpersonálním prostředím a sebepojetím subjektu je funkcí jeho vnímání. Jednoduchou reakcí na tuto inkongruenci je tedy vnímání chování druhých tak, aby bylo kongruentní. Tato tendence byla empiricky potvrzena: pokusné osoby, které dostaly fiktivní negativní hodnocení, je v pamětní reprodukci přetvořily v žádoucím směru.

- **Selektivní interakce:** Kongruenci může člověk udržovat také tím, že se stýká s lidmi, jejichž chování je inkongruentní: když se např. pokládá za velmi inteligentního, stýká se s osobami, které to respektují, eventuálně potvrzují. Vybírá-li si mezi určitými osobami přátele, vytváří dobré podmínky pro kongruenci.

- **Selektivní hodnocení jiných osob:** Kongruence je funkcí důležitosti druhé osoby, osoby pro subjekt nedůležité inkongruenci nevyvolávají, i když jejich chování není shodné s jeho sebepojetím. Subjekt pak může maximalizovat kongruenci tím, že nadhodnocuje osoby, jejichž chování je kongruentní s jeho sebepojetím, a naopak podhodnocuje ty osoby, jejichž chování je inkongruentní. Empiricky bylo zjištěno, že osoba, která je negativně hodnocena jinou osobou „redukuje oblibu“ této osoby. Sociální atraktivita druhých osob je do značné míry určována kongruencí jejich postojů a chování vůči subjektu, který je pak považuje za atraktivní.

- **Selektivní hodnocení sebe sama:** Jedinec může maximalizovat kongruenci tím, že nadhodnocuje ty aspekty svého chování, které jsou jinými lidmi vysoce oceňovány, a naopak může podceňovat ty aspekty svého chování, které nejsou druhými osobami akceptovány: to, co v jeho chování vyvolává v sociálním okolí nesouhlas, odpor atd., může považovat za nedůležité, a naopak to, co je přijímáno pozitivně, může považovat za významné.

- **Evokace reakce („response evocation“):** Subjekt může přimět druhé lidi, aby se chovali kongruentně s jeho prezentací, a tedy i s jeho sebepojetím, když např. v rozhovoru s nimi naznačuje své vlivné styky, finanční a jiné možnosti.

- **Afektivní kongruence:** Princip kongruence může být aplikován jak na kognitivní, tak i na emotivní sféru: stav afektivní kongruence nastává, když se subjekt domnívá, že jiná osoba vůči němu cítí totéž, co subjekt pociťuje vůči sobě samému, ať už se to týká jeho osobnosti jako celku, nebo některých aspektů jeho jáství, v jiném případě má subjekt srovnatelné pocity vůči určitému aspektu svého já a odpovídajícímu chování (Nakonečný, 1998, s. 128–129).

Jednotlivé způsoby reakce na stav inkongruence popisují preference nebo neupřednostňování sociálního kontaktu s jinými jedinci. Stav kongruence je významný jak z hlediska procesu učení, tak vzhledem k preferenci sociálních kontaktů v rámci skupiny.

Pokud byl popsán proces motivace jedince, dostáváme se k samotné oblasti učení. Než bude výklad zaměřen na oblast učení na pracovišti, je potřeba definovat základní charakteristiky individuálního procesu učení.

3 Proces učení

Učení chápáné jako změna, dává odpovědi na otázky vývoje lidského druhu. Učení probíhá po celý život a bez něj by člověk nebyl schopen se vyvíjet a zdokonalovat. Tento kruh, ve kterém na počátku stojí inovace a vývoj, se kterým držet krok znamená neustále se učit novým věcem, na druhé straně uzavírá proces učení chápáný jako činitel samotné změny.

Učení je možné definovat jako rozvoj, který vede k přetrvávající a efektivní změně v duševní činnosti a konání. Učení v tomto smyslu zahrnuje nejenom vědění, ale i konání, které lze chápat jako jednu z podmínek učení (Hroník, 2007, s. 30). Proces učení je spojen (svázán) s prostředím, umožňuje nám vyrovnat se s jeho změnami.

Další způsob, jak vymezit učení, nabízí definice, která chápe učení jako „změny v chování, které resultují z předešlého chování v podobných situacích (jako protiklad ke změnám spočívajícím ve fyziologických variacích, takových, jako jsou růst, deteriorace, hlad, únava, alkohol nebo spánek).“ (Berelson, Steiner, 1964, s. 158) Jedná se o učení zkušenostní, jehož význam lze převést i do pracovního života, ve kterém jsou uplatněny výsledky učení v praxi. Proces učení ovlivňují jak motivace, tak kongruence, které vytváří předpoklad pro potřebu učení se.

Od definice učení se dostáváme k podmínkám, za kterých je učení realizováno. Prozatím se stále orientujeme na individuální učení jedince¹.

Základní podmínky učení jsou:

1. Individuum musí být motivováno.
2. Podněty z okolí musí být vnímány ve vztahu ke vzniklému motivu.
3. Individuum musí vykazovat nějakou činnost.
4. Musí být při tom dosaženo nějakého cíle (Nakonečný, 1998, s. 359).

Základní podmínky procesu učení se vztahují k individuálnímu procesu učení. Podmínky učení, o kterých hovoří Armstrong jsou vztaženy k podnikovému prostředí.

1. Jedinci mají být motivováni se vzdělávat. Měli by si být vědomi toho, že jejich současná úroveň znalostí, dovedností a schopností nebo jejich stávající postoje či chování je třeba

¹ V kontextu firemního vzdělávání vznikají jiné možné bariéry v procesu učení, kterými se budu zabývat v dalších částech textu.

zlepšit tak, aby byli schopni vykonávat svou práci ke své vlastní spokojenosti i ke spokojenosti jiných (stimuly).

2. Pro vzdělávající se osoby mají být stanoveny normy výkonu. Bude tedy možné posoudit jejich pokrok (faktory na straně podniku).
3. Vzdělávající osoby musejí být správně orientovány a potřebují získat odezvu na to, jak si vedou (přínosy).
4. Jestliže proces učení uspokojuje jednu nebo více potřeb jedince, je schopen se učit i za nejobtížnějších podmínek (faktory na straně zaměstnance).
5. Učení je aktivní proces, je potřeba zapojovat školené osoby do vytváření vzdělávacího programu (faktory na straně podniku).
6. Je důležité použít vhodné metody pro vzdělávání (způsoby, prostředky).
7. Tyto určené metody by se měly obměňovat a střídat (způsoby, prostředky).
8. Učení vyžaduje čas na přizpůsobení, vstřebání a prověření si nových myšlenek. Vzdělávací proces by měl s tímto časem počítat (faktory na straně podniku).
9. U učících se osob má docházet k posilování vědomí správného chování (faktory na straně podniku).
10. Je třeba akceptovat a rozlišovat jednotlivé úrovně učení se a přizpůsobovat jim adekvátně čas a prostředky (způsoby, prostředky), (Armstrong, 1999, s. 522–523).

Jednotlivé podmínky učení byly zařazeny do kategorií, které jsou použity v empirické části práce. Motivace jedince byla označena za oblast stimulů učení, které ovlivňují proces učení na pracovišti. Požadavek na stanovení normy výkonu byl zařazen do oblasti faktorů na straně podniku. Požadavek správné orientace vzdělávaných osob a odezva na výsledky učení jsou řazeny do kategorie přínosy učení. Dále pravidlo čtvrté, týkající se uspokojování potřeb jedince v procesu učení je považováno za faktor na straně zaměstnance. Byla by zde možná diskuze o tom, zdali se nejedná o faktor na straně zaměstnavatele, ale potřeba jedince je chápána jako subjektivní, a proto je zařazena do kategorie faktorů na straně jedince. Požadavek zapojení osob do vytváření vzdělávacího programu je řazen do kategorie faktory na straně podniku. Vhodné metody učení či vzdělávání a jejich obměňování tvoří kategorii způsoby a prostředky učení. Předpoklad toho, že učení vyžaduje čas na přizpůsobení a posilování vědomí správného chování u učícího jedince má být zajištěno vedoucím pracovníkem, proto je zařazen do kategorie faktorů na straně zaměstnavatele. Poslední požadavek na akceptaci a rozlišování jednotlivých úrovní učení a přizpůsobování jim adekvátní prostředky a čas, patří do oblasti způsobů a prostředků učení. Tyto skupiny budou použity pro vyhodnocování dat empirické části práce.

FORMY UČENÍ

Vliv okolí na formování a učení jedince zajímavým způsobem popisuje dílo Sociální struktura v procesu sociálního učení (Nicholson, Higgins, 2017, s. 11). Práce se primárně zabývá otázkou, zdali je možné naučit kriminálnímu chování na základě prostředí, ve kterém se nacházíme. Teorie vychází z devíti předpokladů: 1) kriminální chování lze naučit, 2) učení kriminálnímu chování probíhá v průběhu interakce a komunikace s ostatními, 3) hlavní část učení se kriminalitě probíhá v malých skupinách, 4) naučené kriminální chování obsahuje a) techniky páčání trestného činu, b) motivy a postoje k hájení kriminálního chování, 5) specifické postoje a hodnoty k oblasti kriminality, 6) osoba se stává delikventní na základě převahy vnímání pozitivních aspektů kriminality nad aspekty negativními, 7) různé asociace se mohou lišit ve frekvenci, trvání, prioritě a intenzitě 8) proces učení se kriminalitě zahrnuje všechny modely učení, které se podílí na jakémkoliv jiném typu učení a 9) ačkoliv kriminální chování je vyjádřením obecných potřeb a hodnot, nevysvětlují je ovšem řetězce obecných potřeb a hodnot, ze kterých vychází také nekriminální jednání (Nicholson, Higgins, 2017, s. 11). Učení se kriminalitě se dá vztáhnout k jakémukoliv jinému typu učení.

Předpoklad autorů, který říká, že kriminální chování lze naučit procesem interakce, pracuje s mírou vlivu sociální skupiny na hodnoty a normy jejích příslušníků. Předpokladem pro takto silný vliv je vysoká míra intenzity vztahů ve skupině a její uzavřenost vůči okolí. Mimo výsledek učení, kterým je v tomto případě kriminální projev chování, je důležité sledovat jeho průběh.

Jednotlivé formy učení definují, jakým způsobem probíhá. Mezi specificky lidské formy učení, které se vyznačuje schopností abstrakce patří: senzomotorické učení, verbální učení, kognitivní učení a sociální učení. Pro účely práce je významná kognitivní a sociální forma učení.

KOGNITIVNÍ UČENÍ

V průběhu kognitivního učení se člověk učí organizovat své chování prostřednictvím myšlení. Kognitivní učení probíhá skrze zdokonalování „kognitivních map“, tj. modelových situací, které umožňují dokonalejší adaptaci, především poté schopnost řešení problémů. Elementární „kognitivní mapy“ se vytvářejí už u zvířat; u člověka jsou na základě používání znakových procesů tyto mapy rozšířeny o dimenzi očekávání budoucího, tj. předvídání vývoje situace, resp. alternativ tohoto vývoje. Dále lze hovořit také o tzv. „strukturálním myšlení“, které je založeno na poznávání vztahů takového druhu, jako jsou vztahy funkční, kauzální a další, poznávané na základě znakových operací (Nakonečný, 1998, s. 371). Kognitivní učení je chápáno jako učení se pojmům, řešení problémů a učení se principům.

SOCIÁLNÍ UČENÍ

Forma sociálního učení je nejbližší vztažena k oblasti učení se v rámci skupin, týmového učení a konceptu učící se organizace.

Sociální směr behaviorismus v podání autorů Millera a Dollarse, považuje učení za určitý projev chování v daném kulturním, historickém a sociálním kontextu. Zmínění autoři tvrdili, že učení zahrnuje čtyři základní faktory: činitelé (drivers), podněty, reakce a posílení. Významnou roli v procesu učení znamená posílení získaného učení na základě získání odměny za provedení toho, co je po jedinci požadováno. Důraz tohoto přístupu je spíše kladen na žáka a méně na toho, kdo poskytuje podněty k učení (Jarvis, 2006, s. 151).

Jiné pojetí sociálního učení naznačuje Nakonečný, který uvádí, že:

„... sociální učení vyjadřuje vliv sociálních zkušeností na utváření psychiky, tedy prožívání a chování, tj. vliv, který vychází přímo či nepřímo z mezilidských vztahů subjektu, z jeho interakcí s lidmi, z jeho činnosti v sociálním prostředí, ale i z upozorňování druhých, z vlivu masmédií, situací v zaměstnání atd.“ (Nakonečný, 2005, s. 38)

Produktem sociálního učení je sociální realita, tj. individuální jednání orientované na druhé, jež zahrnuje orientaci v systému hodnot a produktů kultury vůbec a vztahu sociální reality k sebepoznávání a sebehodnocení. Její součástí je intersubjektivní svět, svět sdílený s jinými lidmi. Za základní předpoklad utváření takového intersubjektivního světa, který je základem kultury a lidského vývoje vůbec, pokládáme schopnost člověka identifikovat se s jinými lidmi a s tím spojený předpoklad ve specificky lidské schopnosti identifikovat jejich intence. To pak umožňuje chápat svět v intencionálních a kauzálních pojmech (Nakonečný, 2005, s. 43). Výsledky sociálního učení jsou získané vědomosti, dovednosti a návyky. Takto chápané pojetí sociálního učení lze připodobnit k myšlenkám sociálního konstruktivismu a je nejbližší tématu učení na pracovišti učícího se jedince, který je zařazen do struktury vztahů pracovní skupiny.

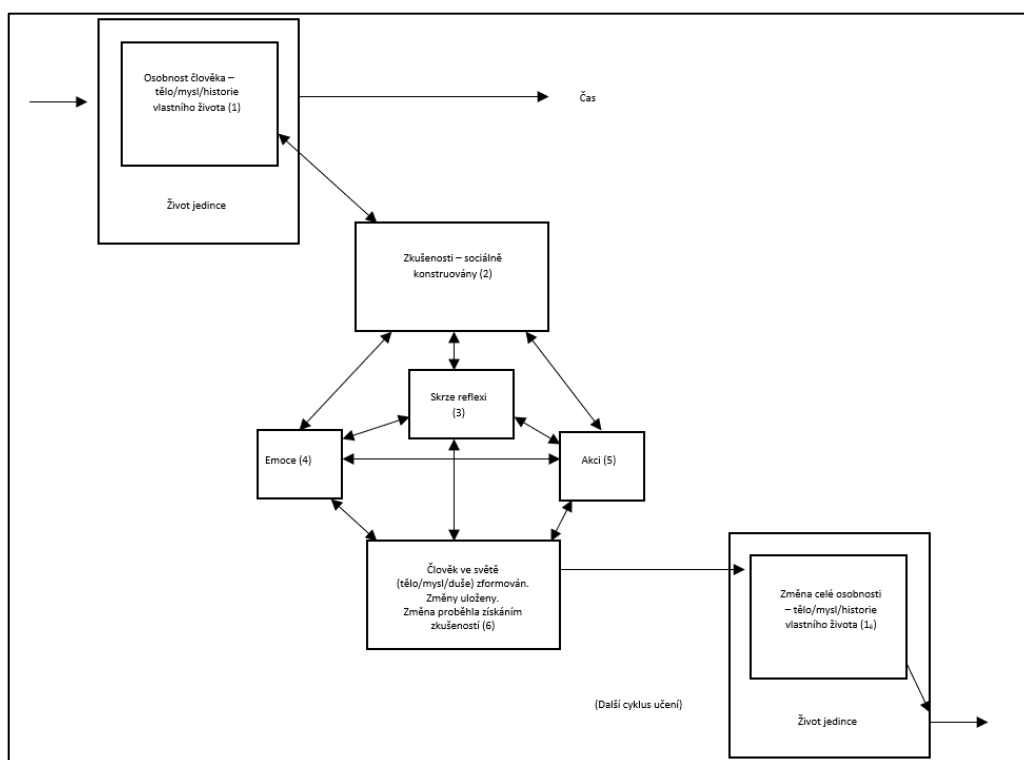
Individuální učení není izolovaným procesem, ve většině případů probíhá v prostředí, které buďto proces učení podporuje nebo naopak může omezovat. Proces učení v kontextu prostředí, ve kterém probíhá, je zařazen do následujících kapitol a přístupů, jakými jsou přístup učící se společnosti a učící se organizaci.

4 Učící se společnost

Předpoklad pro vznik učící se společnosti, lze nalézt například v konceptu postmoderní společnosti Daniela Bella (Veselý, 2004, s. 435). Autor hovoří o přechodu od vlivu korporátních společností, které udávaly směr společenského vývoje a potřeb k více individualizované, na služby orientované společnosti. Překonání a kritiku dob vlády korporátních velmocí definuje tak, že byl překonán pocit identity mezi vlastním zájmem společnosti a veřejným zájmem a tento pocit identity byl nahrazen pocitem inkongruence (Bell, 1973, s. 7).

Dalším předpokladem pro vznik učící se společnosti je ten, že učení probíhá v průběhu celého života, kdy jedinec (jeho tělo i mysl) prožívají sociální situace jak na úrovni kognitivní, emocionální tak praktické, které ho neustále ovlivňují, mění a vytváří tak jeho individuální životní biografii (Jarvis, 2006, s. 134).

Tento jedinec je součástí společenského celku. Navštěvuje formální instituce vzdělávání, v průběhu studia má své zájmy, kroužky, sportuje. Po vystudování se stává součástí pracovního kolektivu, zakládá rodinu, má své volnočasové aktivity, může se angažovat na politické úrovni a věnuje se i jiným aktivitám. Sám člověk zasahuje do spousty oblastí společenského dění. Pokud stále vycházíme z perspektivy sociální konstrukce reality, toto prostředí jej ovlivňuje stejně tak, jako je on schopen ovlivnit dané oblasti společnosti. Schéma procesu ovlivňování naznačuje následující obrázek.



Obrázek 1 – Transformace člověka skrze proces učení (Jarvis, 2007, s. 6, upraveno)

V případě učící se společnosti není řeč o individuálním učení, ale o příležitostech, které skrze sociální instituce vytváří vhodné prostředí pro možnost získávání individuálních znalostí, dovedností, postojů, hodnot, emocí, přesvědčení a nových smyslů (Jarvis, 2007, s. 98).

Koncept učící se společnosti vnímaný jako určitá „nadstruktura“ nad našimi životy poukazuje na to, že sociální kontakt s ostatními jedinci může ovlivňovat jak nás, naše motivy a potřeby, tak také je. I přes to, že společnost se sama neučí, má vytvářet takové prostředí, které podporuje angažovanost jedinců v procesu učení, za předpokladu, že jsou schopni akceptovat vlastní zodpovědnost za průběh a výsledky učení.

Obousměrný vztah mezi jedincem a společností je zřejmý. Struktura ovlivňuje chování. „Když se lidé ocitnou v témže systému, tak ačkoliv jsou různí, mívají tendenci dosahovat kvalitativně podobných výsledků.“ (Senge, 2016, s. 60) S tímto předpokladem je možné dále pracovat v kontextu pracovního zařazení jedince.

Koncept učící se společnosti tvoří jeden ze základních předpokladů konceptu učící se organizace, který je jeho podmnožinou. Principy jsou na obou úrovních stejné. Jak společnost (či stát) v konceptu učící se společnosti má za úkol vytvářet podmínky a podněty pro individuální učení jednotlivců, na úrovni organizace je to zaměstnavatel, který je zodpovědný za vytvořené prostředí napomáhající procesu učení. Organizace bude nyní zúžena na organizaci typu pracoviště. V posloupnosti teorií chápeme koncept učení pro pracoviště jako koncept zahrnující všechny formy vzdělávání a učení na pracovišti případně mimo pracoviště nějakým způsobem s prací spojené. Proto také tvoří vyšší entitu nad principy učící se společnosti.

5 Učení pro pracoviště

Důvody potřeby vzniku konceptu učení pro pracoviště lze opět nalézat v rozsáhlých společenských změnách, které byly popsány jako přechod k pozdní modernitě, postmodernitě, rizikové společnosti, znalostní společnosti, informační společnosti a jiným oblastem, které zahrnují průlom v oblasti řízení trhu, globalizace a nových technologií. Tento proces změn vyústil ve dva klíčové vývojové trendy v oblasti vzdělávání. Za prvé došlo k posunu a odklonu od myšlenky, že vzdělání a kvalifikace, které jedinec získal, mu zaručí jeho odbornou způsobilost na dalších čtyřicet až padesát let v průběhu jeho životní kariéry. Za druhé obsah toho „co se má člověk naučit“, se značně změnil. V dřívější době byly učební cíle školního a vzdělávacího programu deklarovány v kategoriích jakými jsou znalosti, dovednosti postoje či obecně kvalifikace. To vše je stále nutné, ovšem mimo to je nutné tyto znalosti a dovednosti stále rozvíjet tak, aby bylo možné se flexibilně přizpůsobit změněným kontextům okolí. Mezi výzvy budoucnosti patří v rámci vzdělávání poskytovat kompetence adekvátní k řešení takových problémů a situací, které ještě nenastaly (Illeris, 2011, s. 3).

Koncept učení pro pracoviště vychází z konceptu Workplace Learning. Tento koncept se zabývá procesem učení na pracovišti. Pracoviště v tomto smyslu není vymezeno prostorově ale funkčně, tedy vazbou výsledků učení k pracovišti (Novotný, 2009, s. 7). Konceptu Učení pro pracoviště se v českém prostředí věnuje Petr Novotný z Masarykovy Univerzity v Brně. Tento koncept hovoří o formální, neformální a informální formě učení se na pracovišti. Učení na pracovišti se zabývá komplexním popisem vztahu mezilidským učením a pracovištěm (Illeris, 2011, s. 3).

Na otázku srovnání konceptu učící se společnosti, učící se organizace a sociálního učení odpovídá Jarvis jednoznačně, že není možné tyto koncepty spojovat či zaměňovat. Žádná organizace se v tomto smyslu neučí, protože nemá mozek. Organizace se mění. Tak jako organizace nemá vědomé zkušenosti, její členové ano. Je to povědomí členů o neschopnosti organizace efektivně reagovat na současné události, které jim přináší povědomí, že organizace se musí změnit. Jsou-li tito členové schopni provést změnu v organizaci (mají pravomoc učinit změny), mohou zavést nové postupy a tím tvořit relativně trvalý koncept změny chování². Pokud nemají její členové tyto pravomoci, jejich úkolem je přesvědčit jedince, kteří těmito kompetencemi disponují, že je potřeba dosáhnout změny ve formálních postupech. V obou uvedených případech se lidé učí a provádí změnu v organizaci (Jarvis, 2006, s. 153).

² Trvalý koncept změny znamená mít možnost neustále reagovat na změny v okolí a zavádět taková pravidla, která napomáhají adaptaci na tyto změny.

Přijetí myšleny, že učení je rovno procesu změny, vede k pochopení formace jak lidské identity, tak změny prostředí, ve kterém učení probíhá (Sawchuk, 2011).

Už méně autorů uvádí opačný směr vztahu a to ten, že samotné učení produkuje změny. Přijetí učení jako možnosti realizace změny zahrnuje získávání zvyků, znalostí a postojů, které umožňují jedinci realizovat osobní i sociální změny jak pro jeho individuální potřeby, tak z hlediska širší perspektivy (Antonacopoulou, 2006, s. 236).

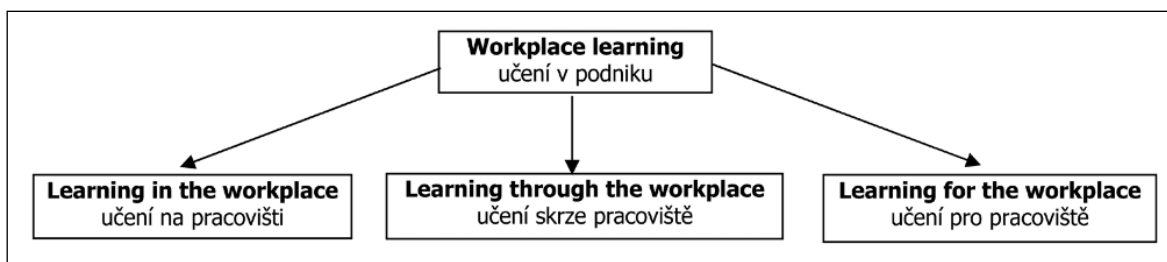
Pokud se vrátím zpět ke konceptu, Billett položil základní premisy, na kterých by měla být postavena teorie učení pro pracoviště. Těmito východisky jsou:

- učení je součástí každodenní zkušenosti pracovníka a formuje jeho myšlení a jednání,
- učení pro pracoviště je spoluformováno podmínkami pracoviště,
- pouze strukturovaná a respektovaná zkušenost získaná na pracovišti přispívá k tomu, aby pracovníci dokázali „vyhovět novým úkolům na pracovišti a přenášet svou odbornost do jiných situací“,
- pracoviště jsou soupeřícím prostorem, kde jsou reprezentovány rozmanité zájmy jednotlivců a skupin, které jsou dané formální pozicí, odborností, věkem, pohlavím apod.,
- vzdělávací instituce mohou významně přispět k rozvoji odborných znalostí (Billett, 2001, podle Novotného, 2009, s. 44).

Učení na pracovišti zahrnuje formální, neformální a informální formu vzdělávání. Formální vzdělávání je podle Strategie celoživotního učení ČR „... realizováno ve vzdělávacích institucích, zpravidla ve školách. Jeho funkce, cíle, obsahy, organizační formy a způsoby hodnocení jsou vymezeny právními předpisy.“ (MŠMT, 2007, s. 9) Takováto forma vzdělávání je zpravidla spojena se získáváním určitého stupně vzdělání a je potvrzeno, či ukončeno certifikací.

Neformální vzdělávání lze poté definovat jako způsob organizovaného vzdělávání, který vede k získávání vědomostí, dovedností a kompetencí, které mohou učícímu se zlepšit jeho společenské i pracovní uplatnění (MŠMT, 2007, s. 9).

Poslední možná forma vzdělávání na pracovišti má podobu informálního učení. Informální vzdělávání nebo dnes spíše učení³ lze definovat jako neorganizovaný proces získání vědomostí, dovedností a kompetencí z každodenní činnosti či formou sebevzdělávání.



Obrázek 2 – Učení v podnik (Šimberová, 2009, s. 22)

I když koncept Workplace Learning nebo jeho český překlad učení na pracovišti v sobě zahrnuje jak formální, neformální tak informální formu vzdělávání, jak uvádí Novotný „...zatímco příprava na profesi je vázána především na formální vzdělávání, u učení pro pracoviště je tomu spíše naopak – rozhodující je neformální a informální učení.“ (Novotný, 2009, s. 7) V případě učení na pracovišti se jedná o převahu informálního učení nad neformálním vzděláváním.

Ve všech formách vzdělávání či učení je významné sledovat širší kontext okolí, ve kterém k procesu vzdělávání dochází. „...učení na pracovišti je komplexní proces, který stojí na celé řadě faktorů, které zahrnují, co lidé na pracovišti vědí, k čemu potřebují znalosti, kolik úsilí věnují k dosažení cílů své organizace, jaké hodnoty a postoje vyznávají a jak se projevují v jejich pracovní aktivitě, a konečně jak prostředí a kultura pracoviště přispívají k učení pro pracoviště.“ (Castelon, 2004, podle Novotný, 2009, s. 50)

PRACOVISTĚ

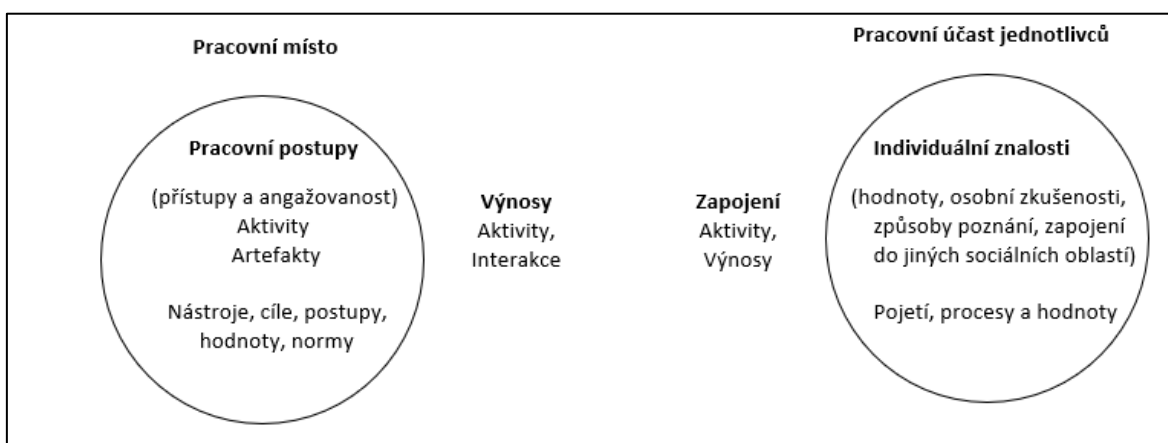
Zařazení pracoviště do širšího kontextu teorie učící se společnosti a učící se organizace vysvětluje Likertův model organizací. Který chápe organizace jako systémy vzájemně propojených skupin; kdy vzájemně propojené skupiny jsou spojeny jedinci, kteří zaujímají klíčové postavení dvojího členství a slouží tak jako spojovací články mezi skupinami.

Tento koncept se zaměřuje na dva důležité body, jež podobu organizace determinují. „Za prvé relevantním prostředím pro kteroukoliv danou skupinu či systém není nic neosobního, nýbrž soubor jiných systémů nebo skupin. Tento soubor zahrnuje hlavně tři části: 1. rozsáhlé systémy, jako je celý komplex organizací, které vykonávají podobnou činnost, nebo společnost jako celek; 2. systémy na

³ Vzdělávání odkazuje k dlouhodobému, záměrnému a systematickému vzdělávání, které je podporováno z vnějšku. Učení naproti tomu probíhat nezávisle na vnějším okolí, může být zcela individualizované (Palán, 2014).

téže úrovni, jako jsou jiné organizace podobného druhu, organizace dodavatelů a spotřebitelů, zájmové skupiny apod.; 3. subsystémy v rámci daného systému, jako jsou formální a neformální pracovní skupiny. Za druhé je organizace spojena s prostředím pomocí klíčových osob, které mají postavení jak v organizaci, tak v některém systému prostředí, a části prostředí mohou být přiměřeně vzájemně propojeny podobnými klíčovými osobami.“ (Schein, 1969, s. 128)

Pracovní prostřední lze chápat jako síť formálních a neformálních vztahů členů skupiny, mezi které patří klíčové osoby provazující dané systémy. Veškeré jeho prvky buďto pozitivně či negativně ovlivňují proces učení jedince na pracovišti.



Obrázek 3 – Spoluúčasti na pracovišti (Billet, 2001, s. 4)

Billetovo schéma naznačuje vzájemný vztah mezi pracovním místem a individuální participací jedince v rámci procesu učení na pracovišti. Je zde viditelný přímý, blízký vztah mezi pracovními postupy a individuálními znalostmi zaměstnance. Učící se jedinec je determinován danou prací, kterou vykonává, a která vytváří mantinely pro oblast jeho učení a vzdělávání, a naopak svým přístupem ovlivňuje pracovní postupy a potažmo samotné vymezení daného popisu pracovního místa.

TÝMOVÉ UČENÍ

V dalším kontextu se zaměřím na subsystém organizace, kterým jsou pracovní skupiny. Jednou z pěti disciplín učící se organizace je týmové učení, které hovoří o vedení dialogu mezi jednotlivými členy týmu a schopnosti kooperace nad dílčími úkoly.

Týmové učení je postaveno na dialogu mezi jejími členy a znamená proces rozvíjení schopností týmů dosahovat výsledků, které jsou pro členy týmu významné. Opírá se o disciplínu sdílené vize a staví tak na osobním mistrovství jednotlivých členů, kteří jsou schopni vést společný dialog na takové úrovni, která podporuje proces společného učení (Senge, 2016, s. 230).

Podmínky vedení dialog jsou stanoveny:

1. Všichni zúčastnění musí „odložit“ své předpoklady, musí je doslova brát tak „jako by ležely před námi“.
2. Všichni zúčastnění se k sobě musí chovat jako kolegové.
3. Dialog musí mít „facilitátora“, který bude „udržovat kontext“ dialogu (Senge, 2016, s. 237).

Vedení dialogu v pracovní skupině znamená sociální kontakt s jinou osobou. Způsob, intenzita a reflexe vedení dialogu mnohé naznačuje o vztahu mezi jedinci. Dělna práce v organizaci je realizována skrze komunikaci mezi jejími členy. I když je tato komunikace čím dál více nahrazována automatizovanými nástroji (např. výrobní linka, která mění stav výrobků a předává ho do další fáze výroby, do značné míry nahrazuje komunikaci mezi dvěma a více pracovníky), stále je primárním předáváním informací ve formě komunikace v jakémkoliv typu organizace.

Tohoto předpokladu lze využít při zkoumání neformálních struktur jednotlivých subsystémů skupin, které se zaměřuje na proces komunikace mezi jejími členy. Vychází z předpokladu, že upřednostňujeme komunikaci s těmi osobami, které nám jsou sympatické (vykazují kongruentní projevy chování nebo nám podobné hodnotové rámce), a které častěji vyhledáváme při řešení každodenních problémů.

Preference osob v procesu komunikace je analyzována pomocí nástroje sociometrie, která bude popsána v následujících kapitolách.

6 Učící se organizace

Pokud chápeme organizaci jako propojené subsystémy skládající se z jednotlivců, schopnost týmového učení je jedním z hlavních principů učící se organizace.

Mentálními modelům, které se dnes uplatňují v závažných případech rozhodování, dominuje linearita myšlení (Senge, 2016, s. 203). Učící se organizace ovšem zakládají svá klíčová rozhodnutí na sdíleném poznání vzájemných vztahů a strukturních vzorců změny. Organizace, které vytvářejí prostředí sdílených vizí, nepřetržitě povzbuzují své členy, aby rozvíjeli své osobní vize. Pokud lidé nemají své osobní vize, mohou se jednoduše přihlásit k vizi někoho jiného. Výsledkem je souhlas, avšak nikoli angažované zaujetí. Na druhou stranu lidé, kteří mají silně vyvinutý smysl pro osobní zaměření, se mohou spojovat a mohou vytvářet mocné synergie přibližující se k tomu, co opravdu chtějí (Senge, 2016, s. 203–210).

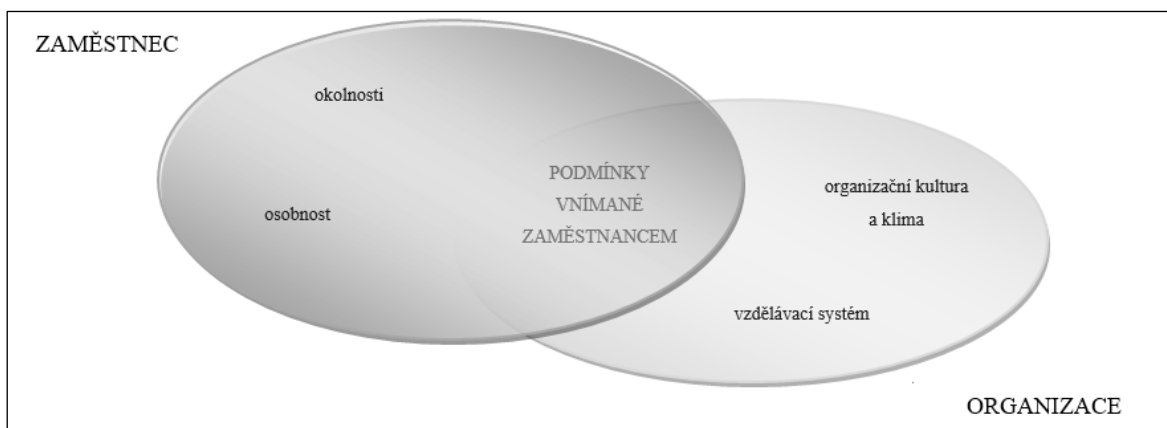
Hlavní charakteristiky učící se organizace definuje Peter Jarvis jako:

- realizována týmová práce a učení,
- podporována kultura projektové práce,
- systém sdílených přesvědčení a cílů,
- jednotlivci, týmy a organizace, se učí ze zkušeností,
- oceňuje individuální, týmové a organizační učení,
- podporuje vytváření nových myšlenek a přístupů,
- podporuje řízení rizik,
- odpovědnost a pravomoci členů jsou delegovány mezi ostatní,
- každý je povzbuzován a očekává se od něj, že bude uplatňovat své maximální schopnosti (Jarvis, 2007, s. 110).

S uplatněním konceptu učící se organizace v praxi jsou spojeny podmínky, za kterých proces učení na pracovišti probíhá.

PODMÍNKY OVLIVŇUJÍCÍ PROCES UČENÍ V ORGANIZACI

Podmínky ovlivňující proces učení a vzdělávání v organizaci existují buďto na straně zaměstnance nebo na straně zaměstnavatele. Na straně zaměstnance se jedná o osobnost učícího se a okolnosti procesu učení na pracovišti. Naopak vliv na proces učení ze strany zaměstnavatele má organizační kultura a klima prostředí, ve kterém učení probíhá a systém vzdělávání, který daná organizace uplatňuje.



Obrázek 4 – Podmínky ovlivňující učení a vzdělávání v podniku (Šimberová, 2009, s. 20, upraveno)

Autorka Šimberová řadí mezi tyto čtyři faktory následující skupiny:

- organizační kultura a klima,
- systém vzdělávání na straně podniku,
- vnější okolnosti,
- osobní charakteristiky na straně zaměstnance (Šimberová, 2009, s. 21).

Následující text se bude věnovat jednotlivým skupinám faktorů, které ovlivňují proces učení v organizaci mimo vnější okolnosti a osobní charakteristiky na straně zaměstnance, které jsou popsány v předchozích kapitolách.

6.1 Kultura pracoviště

Společnost či skupina je zakotvena vždy do určitého kulturního rámce, který produkuje systém hodnot, norem a hmotných statků, jež skupina vyznává a v rámci kterých je determinována. Každou činnost jednotlivce či skupiny lze poté hodnotit skrze to, zdali chování spadá do norem či normy překračuje.

Kultura je kolektivním jevem, neboť je vždy alespoň z části sdílena lidmi, kteří žijí nebo žili v prostředí, v němž si ji osvojili. Kultura pozůstává v nepsaných pravidlech sociálního ovlivňování a lze ji chápat jako kolektivní ovlivňování mysli, které odlišuje příslušníky jedné skupiny nebo kategorie lidí od druhých (Hofstede, Hofstede, 2007, s. 15).

Kultura pracoviště je postavena na hodnotovém rámci, který je sdílen a akceptován jejími členy. Ovšem může nastat také situace, kdy v rámci interakce vznikají nová spojení mezi jedinci, která překračují nebo nekorespondují s hierarchickým postavením jednotlivým členů a tato spojení mohou

znamenat vznik nového hodnotového rámce, který je poté sdílen a akceptován příslušníky neformálních spojení.

Prostředí, do kterého spadá také kultura organizace, významně ovlivňuje jednání osob. Ovšem tento proces je vždy dle principu sociálního konstruktivismu oboustranným tokem. „Právě tak jako změny v prostředí vyvolávají změny ve formální a neformální organizaci, tak také normy a činnosti interního systému eventuálně mění fyzikální, technické a kulturní prostředí.“ (Schein, 1969, s. 127)

Kultura pracoviště vztažena k učení ovlivňuje, jak se učící v práci cítí, jak je ztotožněn s podnikovými normami a hodnotami. Kultura ovlivňuje jeho chování a motivaci k učení. Naopak zapojení jedince do sociálního prostředí znamená formování jeho individuálních vlastností. V praxi je zapojení komunity malých skupin hlavním zdrojem vytváření identity. Nemůžeme se stát člověkem sami, ale pouze skrze vyjednávání o významu našich zkušeností s ostatními členy sociální komunity (Evans, Hodkinson, Unwin, 2002, s. 41).

ORGANIZAČNÍ KULTURA

Organizační a podnikové kultury jsou významným tématem od začátku osmdesátých let. V té době začala být v literatuře o managementu popularizovaná představa, že „výtečnost“ organizace je obsažena v tom, jak se její členové naučili shodně myslet, cítit a konat. „Podniková kultura“ je měkký, holistický pojem, o němž se však předpokládá, že má tvrdé důsledky (Hofstede, Hofstede, 2007, s. 37).

Do organizační kultury ale nespádají pouze „měkké hodnoty“ či faktory. Její významnou kostru tvoří hierarchický systém postavení a úroveň dělby práce mezi jednotlivými členy. Definovaný kulturní řád je primární a neformální měkké faktory reagují na deklarovaná pravidla. Například pokud by byl neformální vůdce zvolen za formálně uznávaného vedoucího skupiny, přirozeně by jeho neformální role vůdce zanikla.

Do široké definice kultury organizace lze řadit zhruba pět oblastí sociálních jevů:

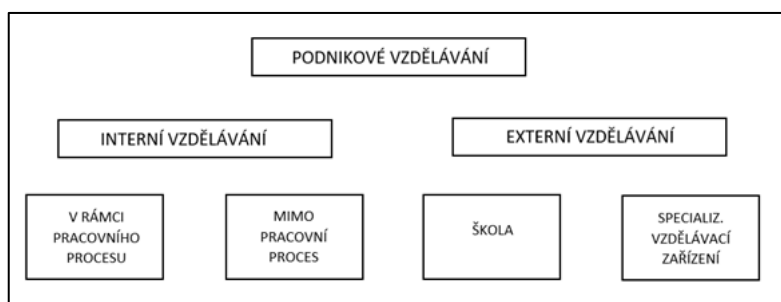
1. Normy, nepsaná pravidla chování, která silně ovlivňují způsob řešení záležitostí a jednání lidí.
2. Stupnice hodnot, přesvědčení, co je dobré a co špatné pro organizaci, co by se mělo dít, tj. co je považováno za důležité. Vyjadřují se záměrem jak na cíle, tak na prostředky.
3. Podnikové klima – pracovní atmosféra podniku tak, jak ji lidé vnímají a zažívají v souvislosti s vlastnostmi a kvalitou podnikové kultury a stupnicí hodnot.

4. Styl řízení – způsob chování a uplatňování autority manažerů.
5. Struktura a systémy – sem patří takové aspekty jako např. stupeň flexibility struktury a míra byrokratického přístupu k řízení (Novotný, 2009, s. 23).

6.2 Systém vzdělávání na straně podniku

Kultura a pracovní atmosféra ovlivňují formální systém vzdělávání například skrze popisy pracovních míst, které definují požadovanou úroveň kvalifikace pro danou profesi a dále školení a kurzy, které má zaměstnanec na základě svého pracovního zařazení plnit. Na druhé straně kultura podniku ovlivňuje chování jedince a jeho stimulaci k učení.

Systém vzdělávání na straně podniku lze definovat skrze tradiční formy podnikového vzdělávání, které graficky znázorňuje schéma, jež je zobrazeno na následujícím obrázku.



Obrázek 5 – Formy podnikového vzdělávání (Palán, 2002, s. 66, upraveno)

Předpoklad v podnikové praxi je ten, že zde probíhá především učení neformální (jako interní vzdělávání mimo pracoviště, tzv. off-the-job training, příp. jako externí ve specializovaném zařízení) a informální (jako interní vzdělávání nebo učení na pracovišti on-the-job training, „learning by doing“, mentoring, tutoring a jiné), jedná se tedy o spontánně probíhající učení, které nemusí být zaměřené a je přirozeným doprovodným znakem každodenního života.“ (Šimberová, 2009, s. 22)

Na oblast informálního učení v podnikové praxi bude zaměřena empirická část. Informální učení je těžko měřitelné, ale lze spoléhat na samostatnou odpovědnost učících se a jejich schopnost určit ty věci, které se naučili na základě vlastní vůle bez požadavku z okolí.

„... jeho definice, hranice, určení a způsob hodnocení, či to, do jaké míry je ve společnosti a v individuálních životech lidí rozšířeno, není tak jasné, jak by se u něčeho, co má být jedním ze tří pilířů vzdělávací politiky mohlo zdát. Přitom potenciál informálního učení v životě dospělých je obrovský, neboť umožňuje ve všech fázích života získat, doplňovat a obohacovat si své vědění,

potazmo získávat kvalifikace a kompetence užitečné pro pracovní i osobní život.“ (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 78)

INFORMÁLNÍ UČENÍ

Informální učení je primární oblastí zájmu práce. Informální učení lze definovat jako učení, které se vyskytuje příležitostně nebo během každodenních aktivit, jakými jsou práce, rodinný život, volný čas a jiné. Další z užívaných termínů je zkušenostní učení (neboli učení se skrze zkušenost), které není součástí formální struktury vzdělávání. Jako poslední model informálního učení lze definovat oblast sebeučení. (Novotný, 2009, s. 51).

K sebeučení či sebevzdělávání dochází v situaci, kdy jednotlivci nebo skupiny vyhledávají nutné zdroje k tomu, aby se mohli zapojit do procesu učení, který vyžaduje jejich profesní a osobní růst (Belcourt, Wright, 1998, s. 77).

Přístup učení pro pracoviště je teoreticky spřízněn s klíčovými tezemi konceptu celoživotního učení, a to především s tezí, která říká, že i když vzdělávání probíhá záměrně a plánovaně, nemůžeme opomíjet účinky neplánovaného a nezáměrného učení „Všechny vzdělávací aktivity, organizované i formální, zahrnují tento vedlejší účinek. Jiným vyjádřením je bezprostřední (imminent) kurikulum neboli každodenní učení, k němuž dochází při provádění pracovních úkolů nebo při výkonu povolání. Tento druh situačního či kontextového učení může být pozitivní a rozvíjející a je často podstatný jak pro jednotlivce, tak pro podnik (Novotný, 2009, s. 52).

Informální učení lze dělit na záměrné a nezáměrné. Záměrné učení je realizováno na základě záměrné aktivity jedince, má vést k získávání vědomostí, schopností a dovedností. Nezáměrné informální učení je poté mimovolným neuvědomovaným procesem získávání schopností, vědomostí a dovedností. Informální učení je učení neorganizované a necertifikované, které probíhá v průběhu celého života jedince. Podmínka neorganizovanosti musí být splněna také v podnikovém prostředí. Pokud by bylo informální učení na pracovišti organizováno či certifikováno, jednalo by se o typ neformálního učení (Straka, 2009, s. 133).

Záměrné informální učení lze měřit a hodnotit na základě výstupu jedince, tedy tohoto, co umí. Vzhledem k tomu, že je náročné přesně identifikovat ty činnosti, které jsou získány výhradně informálním učением, je problematické také tento druh učení měřit. V empirické části bude pro tuto oblast použita metoda hloubkového rozhovoru. Otázky jsou směřovány na obsah, stimuly (podněty vycházející z okolí), způsoby a prostředky získání znalostí, faktory působící na straně zaměstnance, faktory působící na straně zaměstnavatele a přínosy výsledků informálního učení. I když byly

uvedeny úskalí oblasti měření informálního učení, následující podkapitola uvádí příklady českých i zahraničních výzkumů zaměřených na informální učení.

VÝZKUMY INFORMÁLNÍHO UČENÍ

Počet empirických výzkumů zaměřených na oblast informálního učení, realizovaných v České republice není mnoho. Těchto ne mnoho výzkumů lze rozdělit do dvou oblastí. První oblast je zaměřena na výzkum informálního učení vycházející z konceptu celoživotního učení a týkající se všech sfér života jedince. Charakteristikou takto orientovaných a realizovaných výzkumů je to, že se ve většině případů jedná o kvantitativní šetření (nejčastěji v podobě dotazníku). Příkladem je *Výzkum informálního učení dospělých v ČR z roku 2008* realizovaný Rabušicovou a Rabušicem. Cílem tohoto výzkumu bylo zjistit, jak velký podíl dospělých se sebevzdělává v průběhu svého života. Data byla získána z dotazníkového šetření na souboru populace ve věku 20–65 let. Celkem bylo shromážděno 1 413 dotazníků, návratnost činila 49 %, výběrový soubor byl reprezentativní pro populaci České republiky v daném věkovém rozmezí (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 78).

Jiným výzkumem je *Další vzdělávání v Libereckém kraji* od autorů Čepelky, Palána, Simové z roku 2012. Tento výzkum byl financován z Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost a opět se zaměřuje na oblast informálního učení v průběhu života jedince. Výsledky šetření jsou vztaženy ke vztahu mezi účastí na informálním učení, pohlavím, věkem a životní situací, ve které respondenti uváděli účast na informálním učení (Čepelka, Palán, Simová, 2012, s. 39). Pro výběr respondentů byla použita pravidla kvótního výběru podle pohlaví, věku a velikosti místa bydliště.

Výzkum s názvem *Vzdělávání dospělých v České republice* z roku 2016 realizovaný Českým statistickým úřadem má stejný cíl, a to hodnocení účasti v informálním učení a jeho vztah k demografickým charakteristikám respondentů. Výzkum má reprezentativní charakter a byl realizován pomocí metody dotazníku. Výsledky výzkumu v oblasti dalšího vzdělávání říkají, že pokud není účast ve vzdělávání přímo vyžadována vnějšími okolnostmi (např. zákonem či zaměstnavatelem), rozhoduje o zapojení do dalšího vzdělávání zejména motivace a hodnota, kterou jedinci na individuální rovině vzdělávání přikládají (ČSÚ, 2018, s. 47).

Počet realizovaných výzkumů orientovaných na informální učení na pracovišti v České republice je velmi malý. Již více orientovaný výzkum na oblast profesního vzdělávání, který ale ještě stále stojí na pomezí mezi první a druhou oblastí výzkumů informálního učení, nese název *Informální učení v kariéře žen* z roku 2013 od Hlouškové. Cílem kvalitativního šetření bylo zmapování potřeby dospělých ve vztahu k řízení kariéry u vybraných skupin dospělých žen. Hlavní metodou sběru dat byl narativní a polostrukturovaný rozhovor se záměrným výběrem výzkumného souboru. Jedním ze zajímavých výsledků byla oblast adaptace žen při nástupu do práce nebo při změně pracovního místa,

konkrétně kapitola 3.3 pojednává o informálním učení v zaměstnání a omezuje se na oblast změn při práci (Hloušková, 2013, s. 353).

V zahraniční literatuře lze nalézt výzkumy zaměřené přímo na oblast informálního učení na pracovišti. Jedním z nich je například výzkum s názvem *Jak informální učení mění pracoviště* (v originálním znění *How informal learning is transforming the workplace*) od společnosti CARA group z roku 2010. Průzkum proběhl ve Spojených státech amerických, výzkumu se zúčastnilo 125 vedoucích pracovníků v oblasti vzdělávání a odborné přípravy v podnicích zaměřených na sektor zdravotnictví, farmacii, telekomunikace, finančních služeb a pojišťovnictví. Výsledky výzkumu nemají reprezentativní charakter. Výsledky výzkumu jdou zaměřeny na využívání sociálních médií v procesu informálního učení na pracovišti. Výzkum proběhl technikou osobních rozhovorů se zaměstnanci. Zajímavým poznatkem bylo, že 96 % dotazovaných předpokládá, že informální učení vztažené k zaměstnání, má probíhat na pracovišti. Pouze 4 % respondentů připouští možnost, že proces informálního učení může probíhat také mimo pracoviště (Cara group, 2010, s. 2).

Mezi další zahraniční výzkumy orientované na oblast informálního učení patří výzkum realizovaný programem OECD Mezinárodní výzkum dospělých PIAAC z roku 2012, který se zaměřoval také na oblast informálního učení na pracovišti. Mezi zajímavé poznatky výzkumu patří názor respondentů, že učení na každodenní bázi pro ně znamená učení se od supervizorů nebo svých kolegů. Dále studie z Nizozemí ukazují, že pracovníci stráví zhruba 35 % ze své pracovní doby realizací činností, ze kterých se učí. Aktivita informálního učení představují 96 % z celkového času věnovaného učení (De Grip, 2015, s. 5). Vzhledem k definici informálního učení jako učení jak záměrného, tak nezáměrného, lze těžko interpretovat výsledky studie do podnikové praxe, ovšem je důležité neopomíjet význam zkušenostního učení jako podmnožinu oblasti informálního učení.

Jiný přístup lze nalézt u Tracyho a Tewse, kteří vycházeli z již realizovaných výzkumů informálního učení v pracovním prostředí, a kteří vytvořili nástroj pro měření pracovního klimu v procesu učení na pracovišti. Při vytváření tohoto nástroje vycházeli z předpokladu, že pracovní klima ovlivňuje jak formální, tak neformální vzdělávací aktivity. Index GTCS je založen na třech dimenzích:

1. dimenze – manažerská podpora
2. dimenze – podpora práce
3. dimenze – organizační podpora (ve smyslu možností využití nově získaných poznatků, stanovený systém odměňování a jiné).

Dále se zaměřím pouze na indikátory oblasti podpory práce a organizační podpory vzhledem k předmětu práce. Oblast manažerské podpory je velmi rozsáhlá a při bližším studování by vyžadovala bližší obeznámení s teorií. V rámci jednotlivých dimenzí byly stanoveny teze, které

pozitivní pracovní klima k učení buďto podporovaly nebo vyvracely. Níže jsou uvedeny jednotlivé indikátory pro oblast podpory práce a organizační podpory.

DIMENZE PODPORY PRÁCE

1. Pro organizaci je významné získávání nových poznatků vedoucí k vyšší efektivitě práce.
2. Přiřazené typy úkolů vedou k podpoře rozvoje zaměstnanců.
3. V organizaci se učí novým způsobům výkonu práce.
4. Pracovní úkoly zahrnují příležitosti k učení se novým technikám a postupům vedoucím ke zlepšení stávajícího stavu.
5. Existuje silné přesvědčení, že průběžné učení je důležité pro úspěšný výkon práce.

DIMENZE ORGANIZAČNÍ PODPORY

1. Existuje systém hodnocení výkonu, který finančně odměňuje využívání nově získaných znalostí a dovedností.
2. Organizace nabízí vynikající vzdělávací programy.
3. Zaměstnancům jsou poskytovány prostředky potřebné pro získávání nových znalostí.
4. Existují pobídky a odměny pro získávání a využívání nových znalostí a dovedností.
5. Organizace odměňuje zaměstnance za využívání nově získaných znalostí a dovedností při své práci (Tracey, Tews, 2005, s. 44).

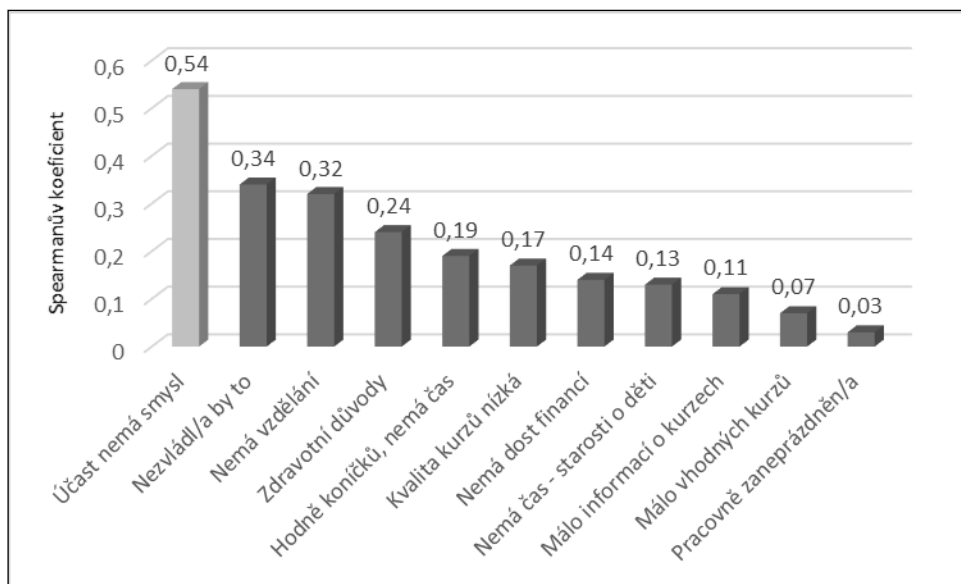
Použití indexu GTCS bylo realizováno pomocí dotazníkového šetření. Oblast podpory práce a organizační podpory lze použít i pro oblast kvalitativního výzkumu jako možné oblasti dotazování, kdy pozitivní odpovědi respondentů na dané teze znamenají kladné hodnocení vzdělávacího prostředí, naopak negativní odpovědi jsou znakem nedostatků v dané oblasti.

6.3 Bariéry procesu učení na pracovišti

Oblast bariér učení na pracovišti lze vztáhnout k definovaným dimenzím podpory pracovního klima v procesu učení Traceyho a Tewse. Definované dimenze lze hodnotit jako jednu oblast z faktorů, které mohou ovlivňovat proces učení na pracovišti.

Vnímané bariéry ve vzdělávání dospělých z pohledu českých autorů mohou být rozděleny do tří skupin: a) situační bariéry vyplývající z aktuální situace jedince v daném čase (např. nedostatek peněz, nedostatek času, špatná doprava do místa vzdělávání), b) institucionální bariéry (např. nevyhovující rozvrh, nedostatek vhodných programů), c) osobnostní bariéry vztahující se k postojům a k sebevnímání jako učícího se – studenta, např. „jsem příliš starý, abych se učil“, „jsem unavený školou“, „nevěřím si“ (Rabušicová, Rabušic, Šed'ová, 2008, s. 98).

Za vnitřní – osobnostní bariéry, lze považovat (a) akceptaci zažitého tradičního modelu vzdělávání (kontinuálního a umístěného do mladého věku), (b) vlastní přesvědčení o dostatečnosti znalostí a dovedností pro výkon profese, (c) malý zájem o osobní rozvoj cestou formálního vzdělávání (studia), (d) demotivující zkušenosti ze školy („ve škole se mně nedařilo“ a „ve škole se mě nelíbilo“). Za druhé, jako o vnějších – situačních – bariérách lze hovořit v případě nedostatku vnějších impulzů ke vzdělávací aktivitě: není nutné studovat ke zlepšení pozice v zaměstnání, není nutné studovat pro udržení zaměstnání, není nutné studovat ani pro získání zaměstnání (Rabušicová, Rabušic, Šed'ová, 2008, s. 105).



Obrázek 6 – Spearmanova asociace mezi mírou souhlasu s překážkami bránícími v účasti na vzdělávacích kurzech a záměrem účastnit se některého ze vzdělávacích kurzů v příštím roce (Rabušicová, Rabušic, Šed'ová, 2008, s. 108, upraveno)

Tyto předpokládané bariéry vychází z výzkumu Rabušicové a Rabušice a jejich zastoupení ukazuje obrázek č. 6. Bariéry jsou vztaženy k neformálnímu typu vzdělávání, ale definují překážky, které jsou společné také pro oblast informálního učení. Patří mezi ně předpoklad dotazovaných, že účast na vzdělávání nemá smysl, předpoklad nezvládnutí účasti na vzdělávací aktivitě, nedostatečná výše dosaženého vzdělání, možné zdravotní problémy komplikující účast na vzdělávání, či nedostatek času a vysoké pracovní vytížení.

Výzkum uvádí faktory popisované jedincem. Vzhledem k předpokladu vlivu okolí na motivaci k učení, se budu dále zabývat zařazením jedince do sociálního prostředí a procesem jeho ovlivňování v rámci pracovní skupiny.

7 Skupina a skupinové role

Významnou funkcí skupiny a skupinového života je socializace svých členů. Cesta od „JÁ“ k „MY“ znamená opětovnou determinaci našeho já. V procesu primární socializace nás ovlivňuje naše rodina, která nám dává vzor svého hodnotového systému. V průběhu setkávání s našim blízkým okolím, jsou získávány ostatní hodnotové rámce, na základě kterých si vybírám a měním svůj hodnotový systém. Vliv okolí je tedy opět navrácen k vnitřním hodnotám a postojům.

Definice sociální skupiny se v základních premisách značně liší. Lze ovšem uvést znaky skupiny, které prakticky nalezneme u všech autorů. „Jsou to interakce, strukturovanost mezilidských vztahů a uvědomovaná vzájemná závislost.“ (Řezáč, 1998, s. 158)

Pro téma diplomové práce je důležitý význam vliv skupiny pro jednotlivce. Řezáč uvádí jako nejvýznamnější vlivy:

- Zprostředkovávají působení makrosociálního prostředí.
- Mají formativní vliv, podílejí se na dotváření sociálních rysů osobnosti.
- Posilují sociální identitu jedince, uspokojují jeho důležité potřeby:
 - sounáležitost,
 - akceptování,
 - získání uznání,
 - seberealizace (Řezáč, 1998, s. 159).

Výše je naznačen směr vlivu od skupiny k jedinci. Existuje cíl skupiny, cesty a hodnoty, pomocí kterých se cíle v rámci skupiny dosahuje a role, které jednotliví členové v rámci skupiny vykonávají. Jedná se o formální strukturu skupiny. Ta, jak bylo zmíněno, vytváří tlak na jedince. Ovšem každý z nás má vytvořen svůj hodnotový rámec a zastává své postoje, které mohou být v rozporu s postoji skupiny jako celku. V tomto případě nastávají dvě možnosti, jak tuto situaci řešit. První z nich je podvolení se vlivu skupiny neboli skupinový konformismus. Druhou možností je vznik neformální struktury v rámci skupiny, která zastává své vlastní postoje a řídí se svými pravidly.

7.1 Vlastnosti skupiny

Podoba jednotlivých skupin je závislá na skupinových normách, skupinovém odměňování či sankcích podmiňující společenskou kontrolu a determinující skupinový konformismus, formální a neformální strukturu skupiny. „Pozice a role členů skupiny tvoří strukturu skupiny, vymezují možné kategorie příslušnosti ke skupině (psychologické členství, psychologické nečlenství, preferenční

skupinový vztah, marginální skupinový vztah), případně kategorie sociálních pozic (populární osoby, oblíbené, akceptované, trpěné či opomíjené osoby) nebo kategorie vyjadřující míru osobní moci (vůdcové – osoby dominující; pomocníci – osoby aktivní; trabanti – souputníci, závislé osoby, nonsledi; osoby pasivní a okrajové).“ (Musil, 2006, s. 11)

Vyjádření skupinových hodnot a norem na individuální úrovni probíhá skrze přiřazenou sociální roli.

7.2 Sociální role

Společenská role je očekávaný způsob chování individua odpovídající jeho společenské pozici (role reprezentuje dynamický aspekt statusu), role je jednak normativním vymezením chování (co se očekává okolí), jednak znamená realizaci určité společenské pozice (jak jedinec jedná). Role je strukturovaný způsob sociální participace. Pozice členů society tvoří funkční pletivo. Pletivo rolí je v sociální psychologii nazýváno sociálním systémem (Nakonečný, 2005, s. 59).

Za rolové chování lze považovat ty stránky pracovního výkonu, které jsou explicitně očekávány a odměňovány. Naopak nadstavbové role výkonu chápeme jako ty, které nejsou předem specifikovány v popisu práce, které nejsou přímo či explicitně oceňovány formálním systémem odměňování a které nejsou zdrojem trestů (Hewstone, Stroebe, 2006, s. 624).

Organizace nemohou formálně popsat celou škálu chování potřebnou pro dosažení úspěchu organizace. „Příklady nadstavbového chování pomáhají ostatním s velkou pracovní zátěží, poskytují konstruktivní návrhy týkající se změn, které by mohly být provedeny v oddělení nebo ve společnosti, vynechávání přestávek a aktivní prevence problémů s kolegy. Nadstavbové chování je zajímavé, protože výskyt těchto druhých aktivit je mnohem více v rukách jedince než rolové chování, a je tedy mnohem více determinováno sociálněpsychologickými proměnnými a individuálními rozdíly.“ (Hewstone, Stroebe, 2006, s. 624)

SKUPINOVÁ STRUKTURA

Struktura v rámci skupiny je tvořena jednotlivými rolemi jejích členů. Tyto role mohou být jak formální (deklarované) tak neformální povahy. K definici role, lze přistoupit jako k očekávanému jednání, které je kladeno na jedince ze sociálního okolí. „Je to tedy něco vyžadovaného, s čím se jedinec více či méně identifikuje, co může pociťovat jako vnější tlak či manipulování, ale také něco přirozeného...“ (Nakonečný, 2009, s. 123)

Mimo otázku vlastní identifikace jedince s rolí, je další významnou hodnotou jeho neformální role ve skupině. Tyto dvě roviny lze vztáhnout k definici, se kterou pracuje Lovaš, který říká, že skupinová struktura představuje organizaci statusů a rolí uvnitř skupiny, ve které sociální status

představuje moc, prestiž a autoritu jedince vzhledem k ostatním členům a sociální role poté definuje horizontální pozici jedince ve skupině, která mu zajišťuje daný rozsah pravomocí a kompetencí (Lovaš, 2008, s. 323).

SKUPINOVÁ DYNAMIKA

Skupinová dynamika tvoří souhrnný název pro procesy, které ovlivňují dění ve skupině. Je to souhrn rolí, sociálních statusů, neformálních pozic ve skupině, sociálního dění a všech procesů, které probíhají v rámci skupiny, a které skupinu ovlivňují. Pojem sociální dynamika poprvé použil Lewin, který ji chápe jako definici všech procesů, které se odehrávají v rámci skupiny a také jako možné oblasti pro zkoumání přirozené povahy skupiny. Lewinova teorie dále naznačovala, že v některých případech nelze charakteristiku skupiny odvodit od individuálních vlastností jejích členů. Toto tvrzení podkládal svým názorem, že chování je výsledek jak individuálních potřeb člověka, tak i jeho okolí (Forsyth, 2014, s. 12–31).

KOHEZE

Podmnožinou skupinové dynamiky je úroveň koheze skupiny, která je poté s úrovní integrace také hodnocena v rámci sociometrického šetření.

Skupinová koheze neboli soudržnost je spojena s přitažlivostí skupiny pro její členy. Lze říci, že pokud je vnitřní kongruence jedince v souladu s hodnotami skupiny, je tento jedinec více ztotožněn se skupinovými cíli. Ke skupinové kohezi přispívají neformální vztahy jejích členů v rovině sympatií.

Soudržnost chápeme jako blízkost mezilidské přitažlivosti mezi členy skupiny. Soudržnost však nezaručuje vysokou produktivitu práce, skupina může mít vysokou soudržnost a velmi nízký výkon. Tato situace nastane, když se všichni členové skupiny dohodnou, že budou dosahovat co nejmenších možných výsledků. Z hlediska velikosti je předpoklad vyšší koheze a spokojenosti členů menších skupin v porovnání s většími skupinami (Hodgetts, 1990, s. 123).

7.3 Konformismus

Extrémním případem dodržování skupinových hodnot a norem, úplné ztotožnění s institucionalizovanými hodnotami, představuje skupinový konformismus. Takto orientované jednání není motivováno individuálními vnitřními motivy, ale je zcela oddáno vyšším skupinovým cílům. V případě konformismu je skupina jednoznačně oddělena od jiných typů skupin a tvoří vnitřní jednotu.

Ve druhém případě nedochází k akceptaci skupinových hodnot a v situaci, kdy jsou individuální hodnoty (odlišné od skupinových) akceptovány více členy, dochází ke vzniku podskupin. Tyto podskupiny poté tvoří neformální strukturu organizace. V rámci této neformální struktury je přirozenou cestou zvolen vůdce, jehož hodnoty a postoje mohou být natolik významné, že dokáží ovlivnit formální hodnoty organizace. Konformismus může stejným způsobem vznikat na úrovni neformální skupiny.

8 Neformální vztahy na pracovišti

„Systémová perspektiva nám říká, že pokud chceme porozumět důležitým problémům, musíme se dívat dál než na chyby jednotlivců nebo nepřízeň štěstěny. Musíme odhlížet od znaků a projevů osobností a od událostí. Musíme nahlédnout do základních struktur, jež utvářejí jednání jednotlivců a vytvářejí podmínky, v nichž se výskyt událostí určitých typů stává pravděpodobným.“ (Senge, 2016, s. 60) Právě tyto základní struktury, o kterých hovoří Senge považujeme za neformální struktury systémů. V rámci neformálních struktur se primárně zaměříme na kontext malých sociálních skupin, které tvoří uzavřené celky. Neformální struktury jsou tvořeny interakcemi jejich členů. Tyto interakce mohou vznikat na základě formálních vztahů na pracovišti (spolupracovník, se kterým každodenně spolupracuji) nebo přirozeně na základě individuálních preferencí. Na základě těchto interakcí vznikají subsystémy dané skupiny.

Homans uvádí, že se vzrůstajícími interakcemi vznikají nové city, které nejsou nutně specifikovány externím prostředím, nýbrž i nové normy a rámec, ve kterém opět vznikají nové činnosti, jež také nejsou specifikovány externím prostředím. V Hawthornských studiích bylo zjištěno, že si pracovníci vytvořili formy zábavy, interakční vzorce a city, jež prostředí nepodnítilo a ani neuchvátilo. Tyto formy zábavy nebyly podníceny externím prostředím. Homans tento nový rámec označuje jako interní systém. Interní systém odpovídá tomu, co většina teoretiků považuje za neformální organizaci (Schein, 1969, s. 126–127).

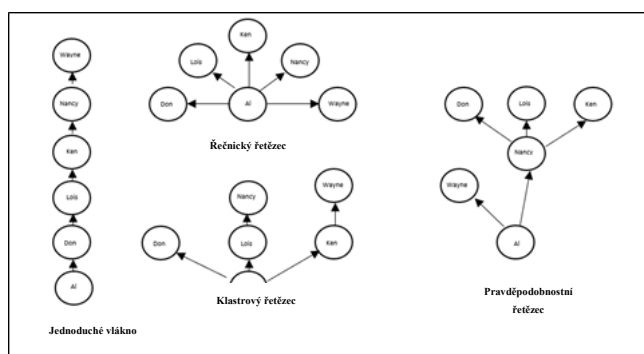
Motiv soudržnosti v neformálním subsystému je závislý na hodnotovém systému jedince. V rámci skupiny přirozeně vyhledáváme osoby s podobnými hodnotovými řetězci těm našim. Neformální funkce plní krom pracovních skupin také další skupinová uspořádání v rámci organizace (včetně skupin neformálních) a vyjadřují motivy příslušníků organizace stát se a zůstat členy skupiny. Lidé prostřednictvím členství ve skupině naplňují své potřeby a jsou (obvykle) motivováni jednat dále v souladu s hodnotami a normami „své“ skupiny, která jim za to:

- Poskytuje bezpečí – členství ve skupině chrání jednotlivce před vlivem dalších skupin, případně i před některými požadavky organizace, členové skupiny jsou odolnější vůči ohrožení než „outsideři“, tedy ti, které skupina nechrání, protože nerespektovali „pravidla hry“.
- Dodává vliv / „moc danou počtem“.
- Zprostředkovává status a dodává důvěru.
- Umožňuje navazovat, udržovat a rozvíjet sociální kontakty a

- naplňovat některé další osobní cíle a potřeby skrze společné úsilí skupiny (Tureckiová, 2009, s. 42).

Z hlediska vztahu mezi formální a neformální strukturou systému existuje vzájemný vztah. Konkrétně jsou tyto dva systémy na sobě závislé. „Znamená to, že jakákoliv změna v jednom systému vyvolá nějakou změnu v druhém systému. Změna pracovní technologie má za následek změnu v interakčních vzorcích, což zase změní (nebo někdy dokonce rozruší) interní systém. Na druhé straně, jestliže interní systém vyvine určité normy o tom, jak má být život organizován, změní často také způsob faktického provádění práce, kolik jí bude vykonáváno a v jaké kvalitě.... Konečně tyto dva systémy a prostředí jsou na sobě navzájem závislé. Právě tak jako změny v prostředí vyvolávají změny ve formální a neformální pracovní organizaci, tak také normy a činnosti interního systému eventuálně mění fyzikální, technické a kulturní prostředí.“ (Schein, 1969, str. 127)

Jak probíhá reálně tato vzájemná závislost obou systémů? Je to skrze komunikační model. Za jeden z nejzajímavějších behaviorálních aspektů neformální organizace lze považovat její systém komunikace. Hodgetts tento komunikační model označuje jako vinnou révu (v originále „grapevine“), která tvoří komunikační síť členů neformální skupiny. Jejím znakem je preferovaná ústní forma komunikace před písemnou formou (Hodgetts, 1990, s. 162). Typy komunikačních stylů jsou uvedeny na následujícím obrázku.



Obrázek 7 – Neformální komunikační síť (Hodgetts, 1990, s. 163)

Komunikační síť umožňuje předávání informací a ovlivňování postojů jednotlivých členů. Jakmile si určitá osoba začne osvojovat stereotyp vůči nějaké jiné skupině či osobě, tato myšlenka se stává aktivním činitelem „účastní se“ utváření interakce této osoby s osobou, která spadá do skupiny, k níž se onen stereotyp či myšlenka váže. Povaha interakce poté ovlivňuje chování té druhé osoby. Předpokládá osoba si neuvědomuje, že její předsudek determinuje to, co vidí a jak jedná (Senge, 2016, s. 235).

9 Metoda sociometrie

Sociometrie je nástroj, který nám umožňuje zkoumání neformálních struktur malých skupin. Pomocí této metody lze identifikovat významné vztahy v rámci skupiny a předpokládat postavení jednotlivců uvnitř těchto celků. Možnosti využití sociometrické metody jsou velmi rozmanité. Sociometrie se může zaměřovat na problematické situace ve školním, či pracovním kolektivu, mezi které patří např.: výchovně nezvladatelný třídní kolektiv, snaha o zvýšení efektivity pracovního týmu, špatné školní výsledky třídy na druhém stupni základní školy či vysoká fluktuace v rámci pracovního týmu. Po krátkém nastínění možností využití nastává otázka, co to vlastně sociometrie je.

9.1 Vymezení sociometrie

Za zakladatele metody sociometrie je považován Jacob Levy Moreno, který tuto metodu definoval ve 20. letech minulého století. V nynější době je sociometrie považována za výzkumnou metodu, která stojí na pomezí věd psychologie a sociologie. Pro sociologii je tento nástroj velmi významný z hlediska zkoumání interpersonálních vazeb v malých skupinách. Z hlediska psychologie hraje významnou roli způsob, jak jsou tyto vazby zajišťovány. Zkoumání je v tomto ohledu zaměřeno na individuální preference jedince s omezenou možností výběru, jež je určena hranicí skupiny.

Definice sociometrie, kterou uvádí Musil jako jednu z možných definic, je: „Sociometrie se rozumí měření jakýchkoliv mezilidských ('interhuman') a meziživočišných ('interanimal') vztahů s primárním zaměřením na současné zkoumání mezilidských preferenčních situací za pomoci víceméně specifických metod subjektivní výpovědi.“ (Musil, 2003, s. 16) Dále uvádí výčet charakteristik, které Moreno v roce 1954 definoval jako společné pro všechny sociometrické techniky:

- „Spontaneita respondenta při vyjádření vlastních pocitů a rozhodnutí, již je žádoucí respektovat beze zbytku.
- Všichni členové společnosti jsou si rovni.
- Každý jednatel v daném prostředí je apriorním ústředím (centrem), z něhož vychází citové a intelektuální proudění.
- Sociometrický test je reálnou životní a akční zkouškou, ne akademickou možností a příležitostí, která je výhradně zájmem experimentálním. Má oslovovat každého jedince, aby uskutečnil prostřednictvím této možnosti své vlastní plány a to, že je mu zřejmé, že je v roli examinátora (testátora), aby mu byla poskytnuta praktická pomoc.
- Výběr (volba) se musí vždy vztahovat k určitému kritériu.“ (Musil, 2003, s. 17)

9.2 Techniky sběru dat

Mezi základní sociometrické techniky, které uvádí Petrusek a jejichž autorem je Moreno, patří:

- Test seznámení,
- Sociometrický test,
- Test vzájemného působení,
- Test rolí,
- Test spontánnosti,
- Psychodrama,
- Sociodrama,
- Živé noviny,
- Terapeutický film,
- Obecné studium jednání in suit (Petrusek, 1969, s. 101).

Tento výčet zde uvádím proto, že byl uveden v předešlé definici a také proto, aby nevznikl dojem, že nástrojem sociometrie je pouze sociometrický test, který jsem si stanovila jako výzkumnou techniku v rámci diplomové práce.

Metoda sociometrického testu v případě mé práce má formu dotazníku, který je předkládán všem členům skupiny.

Konstrukce sociometrického dotazníku je omezena určitými pravidly:

1. Musí být vymezeny hranice skupiny, v níž se test provádí.
2. Počet výběrů, které dotazovaná osoba může činit, má být neomezený.
3. Individua mají být požádána, aby provedla výběr a odmítnutí podle specifického kritéria nebo myšlenkové aktivity.
4. Výsledky testu mají být použity k restrukturování skupiny.
5. Výběry mají být provedeny tak, aby ostatní členové skupiny o nich nevěděli.
6. Otázky mají být kladeny tak, aby jim všichni dotazovaní rozuměli (Petrusek, 1969, s. 110).

U výše uvedených pravidel bych se pozastavila nad druhým bodem. Jak uvidíme níže v textu, počet výběrů může být jak neomezený, tak také omezen v situaci, kdy výzkumník považuje tento krok za

podstatný vzhledem k charakteru výzkumných cílů. Dále poté bod číslo čtyři hovoří o podmínce toho, že výsledky sociometrického výzkumu mají být použity k restrukturování skupiny. Ani tomu tak nemusí být. Sociometrie může být použita jako doprovodná technika, která slouží k doplnění informací o jednotlivých celcích a nemusí nutně aspirovat na změnu a restrukturalizaci skupiny.

PODMÍNKY KONSTRUKCE DOTAZNÍKU

Tyto podmínky jsou platné pro konstrukci jakéhokoliv sociometrického dotazníku. Ovšem jsou možné diferenciace mezi jednotlivými konkrétními dotazníky na základě stanovených klasifikačních kritérií. Výčet a pořadí možností klasifikačního kritéria jsou vymezeny níže.

1. Vymezení posuzovacího pole výběru, hranice výběrového chování, sféra výběru
 - i. Výběry jsou omezeny na skupinu.
 - ii. Výběry jsou povoleny také mimo skupinu.
2. Počet výběrů
 - i. Počet výběrů je neomezený.
 - ii. Počet výběrů je omezený (Maximum-Minimum, Maximum limit, Minimum limit, Circa limit).
3. Druh výběru
 - i. Stanoveny výhradně pozitivní výběry.
 - ii. Stanoveny výběry pozitivní i negativní.
4. Intenzita výběru
 - i. Individuum je žádáno, aby výběry seřadilo podle intenzity.
 - ii. Seřazení podle intenzity se nežadá.
5. Počet výběrových kritérií
 - i. Je použito jedno kritérium výběru.
 - ii. Je použito více kritérií.
6. Určení výběrového kritéria
 - i. Stanoveno výhradně empirické (reálné) výběrové kritérium a je použito pouze toto kritérium.
 - ii. Stanoveno empirické (reálné) a současně teoretické (potenciální) kritérium.
 - iii. Stanoveno výhradně teoretické (potenciální) kritérium.
7. Motivační faktor

- i. Individuum je žádáno, aby vysvětlilo motivaci výběru.
 - ii. Individuum není žádáno o motivační výklad.
8. Sociometrická autoexpektace
- i. Individuum je žádáno, aby odhadlo, zda jeho výběr bude či nebude opětován.
 - ii. Individuum není žádáno o samoodhad.
9. Sociometrický cíl
- i. Výsledků šetření bude programově použito k zásahu do skupiny.
 - ii. Šetření si takový cíl neklade (Musil, 2003, s. 106).

Nyní si rozebereme význam jednotlivých kritérií.

1. *Stanovení hranice výběrového chování:* v situaci, kdy dotazovanému umožníme výběr i mimo hranice skupiny, roste význam té volby, která se vztahuje na jedince v rámci skupiny. Je tomu tak proto, že pro jedince je preferenční osoba v rámci skupiny tak významná, že ji upřednostňuje nad ostatní jemu blízké osoby. Naopak, pokud omezíme výběr pouze pro definovanou skupinu, nedozvíme se mnoho o významu výběru i mimo skupinové prostředí, ale za to můžeme získat informace o více členech v rámci skupiny. A to proto, že jedinec s určitou pravděpodobností nebude uvádět ve všech svých odpovědích pouze jednoho člena skupiny.
2. *Počet výběrů:* pokud respondenta omezíme hranicemi možnosti výběru, nedozvíme se o dalších možných volbách, které jsou pro nás významné. Otázka omezení počtu výběrů je úzce spojena s kritériem intenzity výběru.
3. *Druh výběru:* o uvedení pozitivních i negativních voleb v rámci dotazníku, tedy zařazení otázek typu „S kterým, ze svých spolužáků bys za žádných okolností nechtěl sedět v lavici?“ je otázkou diskuze. Lze tento typ otázek uvést například v oblasti třídních kolektivů, kdy je zde předpoklad, že mladší respondenti jsou ochotni odpovědět na otázku s negativním výběrem. Naopak v rámci pracovního kolektivu bych možnost negativního výběru vynechala, a to z důvodu možnosti zneužití odpovědí z pohledu respondentů, pocitu diskomfortu dotazovaného při tlaku na výběr s negativní volbou.
4. *Kritérium intenzity* výběru dává významné odpovědi o významu preference dotazovaného. Ovšem vytrácí se z této volby spontaneita, která hraje při volbě důležitou roli. Identifikovat pořadí odpovědí u předpokladu, že první myšlenka je nejvýznamnější, lze i mimo nutnost určení intenzity.
5. *Počet výběrových kritérií*

6. *Určení výběrového kritéria:* u každého dotazovaného může vyvolávat potenciální kritérium jiné reakční chování, a to jak v pozitivním, tak v negativním smyslu. Z tohoto důvodu bych se přiklonila k možnosti použití obou kritérií.
7. *Kritérium motivace:* stejná situace jako u kritéria intenzity. Využitím kritéria motivace lze získat významná data, která ovšem mohou narušovat spontaneitu dotazovaného.
8. *Poslední kritérium sociotechnického cíle,* tedy toho, zdali výzkum má vést k cílené a záměrné změně, jak již bylo řečeno, by mělo záležet na cíli výzkumu a volbě výzkumníka.

9.3 Objekt výzkumu

Objektem sociometrie je malá skupina, která je zvolena dle stanoveného cíle výzkumu. Podmínkou pro výběr této skupiny je fakt, že by měla existovat alespoň několik týdnů a mohly zde během této doby vzniknout neformální vazby mezi jejími členy.

Malé skupiny mají významný vliv na jedince a to skrze tzv. „skupinovou konformitu“. Tento efekt vzniká spolu s utvářením skupin neformálního druhu nebo neformální podskupiny v rámci skupiny formální. Dochází k vytvoření skupinových norem, které kontrolují chování členů skupiny, aby bylo v souladu se skupinovými cíli, pomocí pozitivních a negativních sankcí (Nakonečný, 1998, s. 218). Se skupinovou konformitou jsou úzce spojeny pojmy role, pozice, osobnost a status jedince.

Sociální pozice lze definovat jako místo, které jedinec zaujímá v rámci skupiny/společnosti. Pozice je vytvořena formální strukturou a je s ní spojen konkrétní soubor práv a povinností. Status je úzce spojen se skupinovou pozicí a vykazuje hodnotu, postavení v rámci skupiny. Status jedince je hodnocen v dimenzích autority, moci a prestiže. Konkrétní chování, vykonávání souboru práv a povinností je poté realizováno skrze skupinovou roli, kterou zaujímáme. Skrze tuto roli může poté skupina vyvíjet vliv na jedince (Nakonečný, 1998, s. 231). Soubor rolí tvoří skupinovou hierarchii a sociální strukturu skupiny. Zjednodušeně lze říci, že role definuje očekávané chování vůči okolí.

Ve formálně definovaných celcích přirozeně vznikají tzv. neformální skupiny, které sdružují osoby se vzájemnými sympatiemi, společnými zájmy či na základě jiných osobních motivů. Vliv přirozené, neformální skupiny, je silnější a významnější, než je tomu u formálních celků právě z důvodu osobních spojení. A právě proto na začátku každého zkoumání uzavřených systémů by měla stát otázka neformálních vztahů a zkoumání její neformální struktury.

9.4 Předmět výzkumu

Předmětem výzkumu je zkoumání neformální struktury a sociopreferenčních vztahů mezi jejími jednotlivými členy. Sociometrický test je nástrojem pro získání preferencí od všech členů skupiny a odhalení neformálních vztahů, kooperací v rámci definované skupiny. Ovšem nelze omezit výstupy

sociometrie pouze na odhalení neformální struktury vztahů ve zkoumané skupině. Metodu sociometrie lze využít také ke komplexnímu popisu malé skupiny a také jako doprovodnou techniku řešení jiných problémů či výzkumných otázek v rámci skupiny. Je tom tak právě proto, že výsledky sociometrie odkrývají vlastnosti skupiny, které lze náročně identifikovat pomocí jiných metod.

V obecné rovině za cíl výzkumu je považováno „stanovení závislosti mezi sociometricky změřenými pozicemi individuí a vlastnostmi skupinových struktur a jinými vlastnostmi individuí nebo skupin.“ (Petrusek, 1969, s. 92)

9.5 Tvorba dotazníku

Výhodou této techniky je velmi jednoduchá forma dotazníku, který je distribuován mezi všechny členy uzavřené skupiny. Dotazník pro jednoduchost bude obsahovat do deseti otázek, které jsou zvoleny dle kritéria, které je pro výzkumné potřeby významné. Otázky jsou kladeny tak, aby na ně respondent odpověděl výběrem konkrétní osoby. Počet výběrů může a nemusí být limitován (viz podmínky pro konstrukci sociometrického dotazníku). Ve výzkumech realizovaných v České republice převažují⁴ sociometrická šetření realizována ve školním kolektivu. Příklad níže uvedených otázek sociometrického dotazníku je obsahem zaměřen na žáky základní školy. Pro potřeby zkoumání neformálních vztahů v pracovním kolektivu, byl obsah těchto otázek adekvátně upraven. Příklady sociometrických otázek:

- Kterého ze svých spolužáků zvolíš v nejbližších volbách předsedou třídní samosprávy?
- Koho zvolíš jako zástupe?
- Kdybyste měli ve třídě školní poradnu, kterého ze svých spolužáků bys zvolil správcem školní pokladny?
- Kdyby Ti máma dovolila pozvat jednoho nebo více Tvých spolužáků na oslavu, koho bys pozval?
- Na kterého ze svých spolužáků by ses obrátil s prosbou o pomoc? (Dopita, 2015, s. 6).

9.6 Zpracování dat

Petrusek uvádí čtyři základní způsoby zpracování sociometrických dat:

1. Pomocí statistických matic, s nimiž lze pomocí maticové algebry dále pracovat.
2. Graficky, formou různých sociogramů.

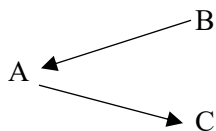
⁴ Příkladem je například sociometrický ratingový dotazník školní třídy od Hrabala (Slavíková, Homolová, Doležel, 2007).

3. Kvantitativně, ve formě „numerické kondenzace“ s využitím indexové analýzy.
4. Statisticky, zejména výpočtem pravděpodobnosti (Petrusek, 1969, s. 56).

Zápis sociopreferenčních vztahů

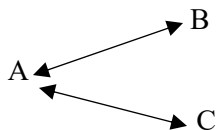
Grafické znázornění voleb je vhodné demonstrovat na 3 osobách A, B a C.

1) Jednosměrná pozitivní triáda



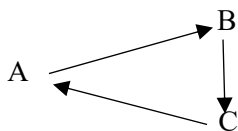
Jednosměrná pozitivní triáda zobrazuje situaci, kdy osoba A byla zvolena osobou B a ona sama poté volila osobu C.

2) Dvousměrná pozitivní triáda



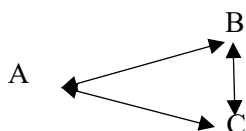
Obousměrná pozitivní triáda zobrazuje situaci, kdy osoba A volila a byla volena osobou B a dále volila a byla volena osobou C.

3) Jednosměrná uzavřená pozitivní triáda



Jednosměrná pozitivní uzavřená triáda zobrazuje situaci, kdy osoba A volila osobu B, osoba B volila osobu C a osoba C poté volila osobu A. Je zde předpoklad, že trojice tvoří uzavřenou skupinu, ve které je vzájemný vliv mezi jednotlivými jejími členy.

4) Dvousměrná uzavřená pozitivní triáda



Dvousměrná pozitivní uzavřená triáda zobrazuje situaci, kdy osoba A volila a byla volena osobou B, ta volila a byla volena osobou C a ta volila a byla volena osobou A. Zde je velký předpoklad vzájemného uzavřeného vlivu a existence neformální skupiny v rámci triády.

Maticové zobrazení sociometrických dat

Tabulka 1 – Grafické zobrazení neuspořádané matice (vlastní zpracování)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1													
2			I								I		I
3		I											
4								I				I	
5				I									
6					I		I	I					
7									I				
8				I	I				I				
9							I	I			I		
10									I				
11						I							
12				I									
13		I											

Neuspořádaná matice ve výše uvedeném případě zobrazuje tabulku, ve které jsou zachyceny výběry 13 dotazovaných osob. Hlavní diagonála tabulky je proškrtnuta, protože osoba v rámci výběru nevybírá samu sebe. Do řádků jsou poté vnášeny výběry, které daná osoba provedla, a do sloupců jsou zadány výběry, které jednotlivé osoby obdrželi.

Z našeho příkladu tedy vyčteme, že osoba označena číslem 2 volila 3. osobu, 11. osobu a 13. osobu. Naopak tato osoba obdržela volby od osoby číslo 3 a osoby číslo 13. Již z těchto údajů lze mnohé vyvozovat. Například to, že mezi osobou 2 a 3 je předpoklad bližšího vztahu, který je identifikován vzájemnými volbami. To samé také mezi osobami 2 a 13.

Tabulka 2 – Vynásobená kvadratická matice (vlastní zpracování)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1													
2		2				1							
3			1								1		1
4				2	1				1				
5								1				1	
6				2	1				2				
7							1	1				1	
8				1			1	2			1	1	
9				1	1	1			2				
10						1	1				1		
11					1		1	1					
12									1			1	
13			1								1		1

Uvedu zde postup násobení, který používá Petrusek (Petrusek, 1969, s. 167) a který se mi zdá vzhledem k interpretaci dat nejsrozumitelnější. Vycházíme z matice zobrazené v tabulce č.2. Podíváme se na výběry osoby označené číslem 1. Tato osoba neprovedla žádný výběr, tedy necháme tento řádek ve vynásobené matici prázdný. Podíváme se na osobu číslo 2; tato osoba volila osobu číslo 3, 11 a 13. Podíváme se nyní na volby osoby 3; volila 2. Zaneseme tedy do vynásobené matice do druhého řádku druhého sloupce hodnotu 1. Dále se podíváme na volby osoby 11; volila osobu 6. Zaneseme tedy do násobené matice do 2. řádku 6. sloupce hodnotu 1. Podíváme na volby osoby 13; osobu 2. Zaneseme tedy hodnotu do násobené matice, do 2. řádku 2. sloupce a zvýšíme výslednou hodnotu na 2.

Dále pokračujeme s osobou číslo 3; tato osoba volila osobu číslo 2. Volby osoby 2: 3, zaneseme tedy do násobené matice do 3. řádku 3. sloupce hodnotu 1; osobu 11, zaneseme tedy do 3. řádku 11. sloupce hodnotu 1; osobu 13, zaneseme tedy do 3. řádku 13. sloupce hodnotu 1. A takto pokračujeme až do osoby číslo 13.

Matici poté čteme takto: „v hlavní diagonále je uveden počet vzájemných výběrů, které se vztahují k osobě, která je zanesena v příslušném řádku.“ (Petrusek, 1969, s. 168) Lze tedy vyčíst, že osoba 2 má dva vzájemné výběry, osoba 3 jeden, osoba 4 má dva, osoba 5 žádný a tak dále. Pro interpretaci toho, o jaké vzájemné výběry se jedná, interpretujeme záznam z původní matice.

Dále poté lze pokračovat při sestrojení matice s trojnými vazbami. Princip násobení zůstává stejný. Tato interpretace dává exaktní výsledky sociometrie, se kterými lze dále pokračovat buďto doplňující výzkumnou technikou nebo interpretovat získané výstupy sociometrie vzhledem k výzkumné hypotéze.

INDEX KOHEZE, INTEGRACE A SKUPINOVÉ EXTENZIVITY

Index koheze skupiny je jeden z indexů, který vyjadřuje míru vnitřní sevřenosti skupiny měřenou poměrem vzájemných pozitivních výběrů k celkovému možnému počtu voleb. Skupinová koheze se v sociometrii odlišuje od skupinové integrace, která je měřena dle indexu $1/n_o$, kde n_o značí počet izolovaných jedinců ve skupině. Izolovaný jedinec je ten, který nebyl podle žádného sociometrického kritéria v sociometrickém testu vybrán (Petrusek, 2017).

Index skupinové extenzivity porovnává počet provedených voleb s celkovým počtem účastníků. Index skupinové koherence porovnává poměr vzájemných pozitivních voleb k součtu všech pozitivních výběrů. Vzhledem k tomu, že dotazník v mém případě obsahuje pouze pozitivní volby, nebude tento index dále prezentován.

SOCIOMETRICKÝ STATUS

Sociometrický status vyjadřuje statusovou pozici jedince v určité sociální skupině. Pomocí sociometrického statusu mohou být zkoumaní jedinci v kolektivu definováni jako oblíbení, odmítání, opomíjení nebo průměrní (Brown, Larson, 2009, s. 80). Pozitivní sociometrický status je dán poměrem součtu pozitivních obdržení výběrů z maximální možných obdržení výběrů. Negativní status je dán součtem negativních voleb z celkového počtu možných výběrů.

9.7 Alternativy výzkumu malých sociálních skupin

SYMLOG

Dalším možným nástrojem analýzy malých sociálních skupin může být metoda SYMLOG („System for Multiple Level Observation of Groups“). Tato metoda vznikla rozvinutím původní metody API (Analýzy procesu interakce) a popisuje proces interakce v rámci skupiny na těch úrovních, kterými jsou:

- vztahová úroveň,
- image úroveň,
- úroveň hodnotového ocenění (Musil, 2006, s. 44).

Tato metoda byla uvedena jako alternativní nástroj zkoumání malých sociálních skupin a vzhledem k tomu, že nebude využita ve výzkumné části, nebudu se jí dále zabývat.

10 Rozhovor

Ve výzkumné části práce bude realizován rozhovor s vybranými pracovníky. Techniku kvalitativního výzkumu a dále rozhovoru rozeberu v následující kapitole.

V typickém případě kvalitativní výzkum vybírá na začátku výzkumu téma a určí základní výzkumné otázky. Otázky mohou být modifikovány nebo doplňovány v průběhu výzkumu, během sběru a analýzy dat. Z tohoto důvodu se někdy kvalitativní výzkum považuje za emergentní nebo pružný typ výzkumu. V jeho průběhu nevznikají pouze výzkumné otázky, ale také hypotézy i nová rozhodnutí, jak modifikovat zvolený výzkumný plán a pokračovat při sběru dat i jejich analýze (Hendl, 2005, s. 50).

10.1 Cíl a průběh výzkumu

Hlavním úkolem kvalitativního výzkumu je objasnit, jak se lidé v daném prostředí a situaci dobírají pochopení toho, co se děje, proč jednají určitým způsobem a jak organizují své každodenní aktivity a interakce. Výzkumný pracovník ve svém hledání významů a snaze pochopit aktuální dění vytváří podrobný popis toho, co pozoroval a zaznamenal (Hendl, 2005, s. 52).

Samotný výzkum oblasti učení na pracovišti má svou podobou nejbližše fenomenologickému zkoumání, které se zaměřuje na osobní zkušenosti jedince. Fenomenologický přístup usiluje o popis základních významů lidské zkušenosti. Jeho nejtypičtějším nástrojem je technika nestrukturovaného rozhovoru (Hendl, 2005, s. 267). Vzhledem k jednoduchosti uchopení, následné interpretace dat a již předem definovaným podmínkám výzkumu⁵, bude použita metoda polostrukturovaného rozhovoru.

Doporučený postup fenomenologicky orientovaného přístupu je:

1. Provedení hloubkových rozhovorů se zvolenými jedinci.
2. Výzkumník zkoumá invariantní struktury ve zkušenosti jedince.
3. Výzkumník dále hledá společné rysy u několika jedinců.
4. Po analýze dat následuje zpráva, která obsahuje bohatý popis prožívaných zkušeností, jež má čtenáři umožnit vcítění a prožití popisované situace. Účelem fenomenologického výzkumu je přispět k porozumění určitých fenoménů tak, aby bylo možné na ně lépe reagovat a přijmout určitá opatření (Hendl, 2005, s. 267).

⁵ „Nutno poznamenat, že u polostrukturované formy interview, na rozdíl od volné, se často již jako určitý aspekt standardizace objevuje předpis prostředí, v němž by měl rozhovor probíhat.“ (Reichel, 2009, s. 112)

10.2 Polostrukturovaný rozhovor

Polostrukturovaný rozhovor se vyznačuje tím, že má předem stanoven určitý rozsah otázek, či okruhů, u kterých není pevně stanoveno pořadí, může se měnit v průběhu rozhovoru. V průběhu výzkumu mohou být tazatelem položené otázky modifikovány dle potřeb situace, je ovšem nezbytný předpoklad, že budou kladeny otázky ze všech předem definovaných okruhů. „Polostrukturovaná varianta interview v zásadě kombinuje výhody a minimalizuje nevýhody obou krajních forem rozhovorů, tj. volného, nestrukturovaného a strukturovaného.“ (Reichel, 2009, s. 112)

11 Empirické šetření

11.1 Výzkumný cíl a hypotézy

V předchozím textu jsem se věnovala teoretickým přístupům ke konceptu učení na pracovišti a neformálním strukturám malých skupin. V rámci empirické části budou stanoveny hlavní výzkumný cíl práce a hypotézy pro potvrzení či vyvrácení cíle práce na základě výsledků výzkumné činnosti.

V rámci empirického šetření bude zjišťováno, zdali má postavení jedince v neformální struktuře pracovního týmu vliv na proces učení na pracovišti. Hlavní výzkumná otázka práce zní: **Ovlivňuje pozice v neformální struktuře vztahů na pracovišti proces učení na pracovišti?** Tato výzkumná otázka si neklade za cíl reprezentativnost či možnost generalizace výsledků práce na zbylou populaci. Výsledky šetření mohou být vztaženy pouze ke zkoumaným celkům.

Mimo stanovení hlavní výzkumné hypotézy, cíl výzkumného úkolu určuje, čeho má být dosaženo. Cílem výzkumu mnohdy není jenom vyřešení výzkumného problému, nýbrž také forma prezentace výsledků, způsoby jejich aplikace v praxi, případně doporučení dalšího postupu zkoumání. Na základě toho u výzkumného úkolu nebývá formulován pouze jeden cíl, ale více dílčích cílů práce (Reichel, 2009, s. 47).

Na základě stanovené výzkumné otázky je definován hlavní cíl práce: **Cílem výzkumného šetření je určení postavení jedince v neformální struktuře pracovního kolektivu a zjištění jeho přístupu k procesu učení na pracovišti.** Hlavní výzkumný cíl lze rozdělit na jednotlivé dílčí cíle práce. Logika výzkumného cíle a hypotézy naznačují, že se bude jednat o dvě samostatné oblasti výzkumu, kterými jsou oblast sociometrického šetření a oblast kvalitativního výzkumu učení na pracovišti.

Hypotéza 1:

Skupina jedinců s vysokým postavením v rámci neformální struktury pracovního týmu, se více vzdělává v průběhu pracovního výkonu.

Ukazatel postavení jedince v neformální struktuře bude měřen v rámci sociometrického šetření. Vysoké postavení znamená nejvyšší počet voleb v rámci sociometrického dotazníku. Proces vzdělávání v průběhu pracovního výkonu bude primárně zaměřen na oblast informálního učení na pracovišti a bude zjišťován pomocí rozhovoru.

Hypotéza 2:

Skupina jedinců s nízkým postavením v rámci neformální struktury pracovního týmu, vykazuje menší tendenci ke vzdělávání v průběhu pracovního výkonu.⁶

Nízké postavení v neformální struktuře pracovního týmu znamená nízký počet voleb v rámci sociometrického dotazníku. Proces vzdělávání v průběhu pracovního výkonu bude zaměřen opět na oblast informálního učení na pracovišti a hodnocen pomocí rozhovoru.

Výzkumné šetření se bude orientovat na jedince s nejvyšším sociometrickým statutem v rámci skupiny a na jedince s nejnižším sociometrickým statutem.

Pro dosažení výzkumného cíle práce není stěžejním bodem definování a hodnocení či vyvrácení hlavních hypotéz výzkumného problému. Definování pracovních hypotéz je důležitým výchozím bodem pro definování počtu proměnných a analyzovaných vztahů mezi nimi (Disman, 2002, s. 88). Pro hodnocení účasti dotazovaného na informálním procesu učení na pracovišti jsou definovány následující pracovní hypotézy. Pracovní hypotézy stanovené pro oblast informálního učení na pracovišti byly použity z výzkumu diplomové práce Bc. Jiří Křupala (Křupala, 2015, s. 43–44).

11.2 Pracovní hypotézy a výzkumné otázky

PH1: Jak probíhá proces informálního učení u vybraných zaměstnanců ve zvoleném podniku?

PH2: Jaké jsou obsahy informálního učení na pracovišti?

PH3: Jaké jsou stimuly informálního učení na pracovišti?

PH4: Jaké jsou způsoby informálního učení na pracovišti?

PH5: Jaké jsou faktory na straně zaměstnance pozitivně/negativně ovlivňující informální učení na pracovišti?

PH6: Jaké faktory na straně podniku pozitivně/negativně ovlivňují informální učení na pracovišti?

PH7: Jaké jsou vnímané přínosy informálního učení na pracovišti pro respondenty?

Výzkumná činnost má respektovat principy validity a reliability zkoumaných dat. Validita znamená požadavek relevance mezi výzkumným cílem, postupem a dosaženými výsledky, který je možno vyjádřit otázkou, zdali bylo zkoumáno skutečně to, co jsme chtěli zkoumat (Reichel, 2009, s. 67).

⁶ Hypotéza H2 byla stanovena v opozici k hypotéze H1 tak, aby bylo možné zkoumat nezávisle skupinu jedinců s vysokým sociometrickým statutem a skupinu jedinců s nízkým sociometrickým statutem.

Validita zkoumání neformálních vztahů v rámci malých skupin je podložena teoretickými přístupy a výsledky sociometrické metody. Validita zkoumání informálního učení na pracovišti je problematická (viz k oblasti měření informálního učení v předešlém textu). V našem případě se bude jednat o validitu zajištěnou v průběhu realizovaného zkoumání, o které hovoří Disman. „Validita prokázaná v určitém kontextu a pro určitý účel je automaticky platná jen pro tento kontext a shodný účel.“ (Disman, 2002, s. 67)

Požadavek reliability se zaměřuje na přesnost ve smyslu stálosti a/nebo shody získaných výsledků, kdy reflektuje chyby, které mohou vzniknout při paralelním či opakovaném zkoumání téhož jevu (Reichel, 2009, s. 68). Hlubkový rozhovor je technikou kvalitativního výzkumu, který považujeme za méně reliabilní⁷ výzkumný nástroj, než je tomu v případě kvantitativního výzkumu.

Hendl uvádí možnosti uplatnění strategie replikace u případových studií, které se mohou řídit dvěma strategiemi: další případy mají být voleny tak, že lze očekávat srovnatelné interpretace nebo rekonstrukce. To znamená, že kontext, podmínky i charakteristiky aktérů mají souhlasit s předešlými zkoumanými případy. Jestliže se v nových zkoumáních objevují podobné jevy a nálezy, potvrzují se závěry z předchozího případu, což může přispívat k upevnění vznikající teorie. Další případy se vybírají také tak, že lze očekávat teoreticky zdůvodněné rozdíly vzniklé při komparaci s ostatním případy. Jestliže tyto rozdíly nastanou a projeví se předpovězená variabilita jevů, pak i tento výsledek podporuje zobecnitelnost předchozích závěrů (Hendl, 2005, s. 153).

11.3 Metodika výzkumu

Hlavní výzkumné metody použité v rámci výzkumné části jsou sociometrický dotazník pro zkoumání neformálních vztahů na pracovišti a polostrukturovaný rozhovor pro analýzu procesu učení na pracovišti. Postupem zpracování dat a vzájemné propojení výzkumných technik bude provedeno v sekci analýzy dat.

11.3.1 Výzkumný vzorek

Kritéria pro sestavení výzkumného vzorku byla analýza třech průmyslově orientovaných společností z území Moravskoslezského kraje, Zlínského kraje a Jihomoravského kraje. V prvotní fázi bylo osloveno 10 společností, které byly vybrány dle kritéria sídla společnosti. Z 10 oslovených společností se výzkumu reálně zúčastnily tři společnosti, zbylé spolupráci odmítly. V první fázi

⁷ Hendl uvádí tyto nevýhody kvalitativního výzkumu: získaná znalost nemusí být zobecnitelná na populaci a do jiného prostředí, je těžké provádět kvantitativní predikce, je obtížnější testovat teorie a hypotézy, analýza dat a jejich sběr jsou často časově náročnými etapami, výsledky jsou snadněji ovlivněny výzkumníkem a jeho osobními preferencemi (Hendl, 2005, s. 52).

proběhlo kontaktování skrze zaměstnance/zaměstnankyně personálního oddělení společnosti, poté byl výzkum předán do kompetencí vedoucích pracovníků. Všichni účastníci výzkumu byli seznámeni s cíli práce a jejich výpovědi byly po souhlasu nahrávány na diktafon. Pro zajištění anonymity zúčastněných respondentů nejsou v práci uvedena jejich celá jména a názvy společností jsou anonymizovány.

Vzhledem k tomu, že na cíl práce není kladen požadavek možnosti zobecnění, výběr pracovní skupiny byl nechán na vedoucích pracovnících. Podmínky zvolení pracovní skupiny byly: maximální počet účastníků do 10 osob, existence pracovní skupiny minimálně půl roku, žádný z členů pracovní skupiny nebude v době výzkumu ve zkušební době.

11.3.2 Sběr dat

V první části výzkumu bylo realizováno sociometrické šetření. V prvním kroku byla nadefinována uzavřená pracovní skupina s neměnným počtem členů. Vedoucí pracovník sdělil jména zaměstnanců, které byly uvedeny na dotazníku (příloha A). V rámci sociometrického dotazníku bylo definováno 6 otázek, na které respondent odpovídal. Otázky pro volbu v rámci kolektivu byly definovány pouze v pozitivní směru, žádná z položených otázek neměla podobu negativní volby (např. *S kým ze svých kolegů byste v případě možnosti volby jednoznačně nechtěl/a spolupracovat na zadaném úkolu, který shledáváte důležitý?*).

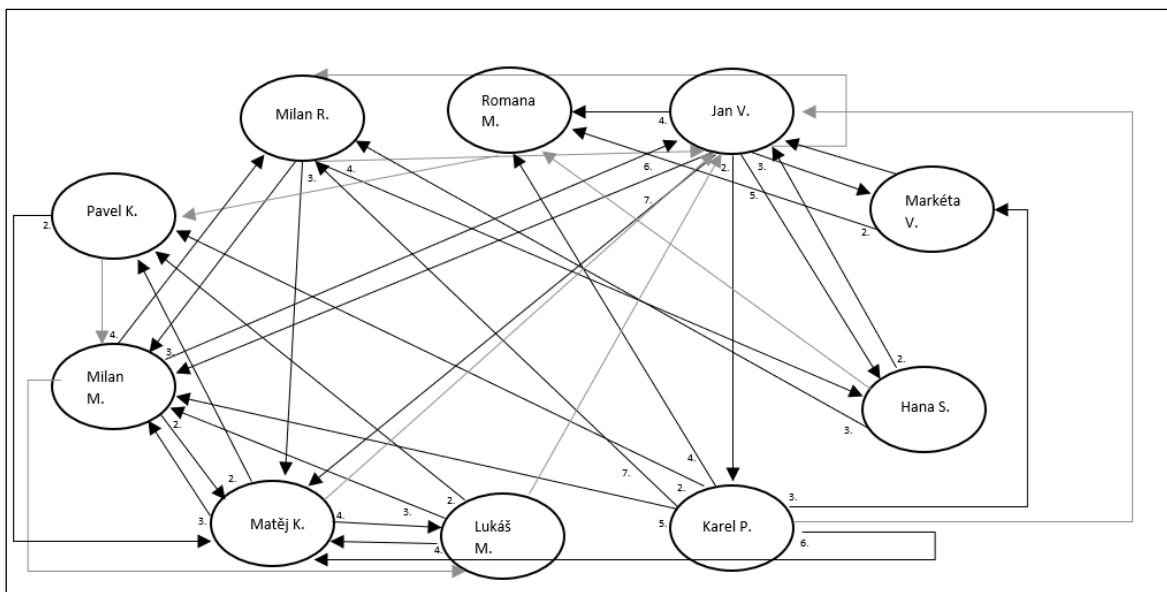
Samostatný sběr dat byl realizován samostatně s každým zaměstnancem ze skupiny za mé asistence. Zaměstnanci byl předán dotazník a v případě potřeby byly upřesněny dotazy respondenta (např. *Mohu vybírat pouze z uvedených zaměstnanců, jak mám přiřadit důvody k osobám v otázce č. 6*). Po vyplnění dotazníku byl tento dotazník opět předán výzkumníkovi. V případě, že daná osoba nebyla v době výzkumu na pracovišti, byl tento dotazník předán v obálce vedoucímu pracovníkovi s instrukcemi, aby tento dotazník předal nepřítomnému respondentovi. Ten, po jeho vyplnění, jej vložil do obálky, zalepil a předal vedoucímu pracovníkovi. Tyto obálky byly v poslední fázi předány výzkumníkovi.

Druhá fáze výzkumu se týkala již vybraných zaměstnanců na základě výsledků sociometrického šetření. Na základě výstupů sociometrie byli definováni tři členové pracovní skupiny, se kterými bude probíhat rozhovor na pracovišti. V některých případech byly realizovány rozhovory se všemi zvolenými pracovníky v jeden den, u jiné společnosti byly rozhovory rozděleny do více dnů. Samotný průběh rozhovoru byl realizován samostatně s daným jedincem. Byl použit polostrukturovaný rozhovor, který měl definovanou kostru hlavních oblastí rozhovoru. Realizované rozhovory byly po souhlasu s respondentem nahrávány na diktafon. Délka jednotlivých rozhovorů byla v rozsahu 15–48 minut.

11.3.3 Analýza dat

Po terénním sběru dat následovala analytická část zpracování dat. V rámci sociometrického šetření byly graficky znázorněny volby mezi členy skupiny v rámci jednotlivých otázek (viz obrázek č. 8). Směr šipky vždy udává směr výběru v dané otázce. První volba není číselně označena, ostatní volby jsou značeny čísly 2 až x.

1. otázka: „Kterého z kolegů či kolegyn byste si vybral/a na základě jeho odborných kvalit pro spolupráci na půlročním pracovním projektu, který shledáváte důležitým?“



Obrázek 8 – Vazby v první otázce sociometrie společnost A (vlastní zpracování)

Pro celkové vyhodnocení sociometrického šetření a určení sociometrického statusu jedince, bylo využito kritérium intenzity. Kritérium intenzity bylo pro jednotlivé volby stanoveno následujícím způsobem:

Tabulka 3 – Kritérium intenzity sociometrie (vlastní zpracování)

PRVNÍ VÝBĚR	4 b
DRUHÝ VÝBĚR	3 b
TŘETÍ VÝBĚR	2 b
ČTVRTÝ VÝBĚR	1 b

Na základě kritéria intenzity byly přepočítány volby v rámci jednotlivých otázek. Jedinci jsou v matici v tabulce č. 4 označeni čísly. V tomto případě se jedná o označení (1 = Milan R., 2 = Romana M., 3 = Jan V., 4 = Markéta V., 5 = Hana S., 6 = Karel P., 7 = Lukáš M., 8 = Matěj K., 9 = Milan M., 10 = Pavel K.).

Jednotlivé otázky jsou vyhodnocovány samostatně, celkové suma voleb (hodnotových bodů) je součet bodů z jednotlivých otázek. Nejvyšší sociometrický status dosahuje osoba s nejvyšším

V rámci grafického zobrazení jsou uvedeny všechny volby v rámci skupiny. Pro bodové hodnocení je hodnocen první až čtvrtý výběr.

Pro jednotlivé společnosti je vypočítán index skupinové koheze, index skupinové integrace a index extenzivity. Index skupinové koherence nebude vypočítán vzhledem k tomu, že rozlišuje kladné a záporné volby sociometrického šetření, v našem případě byly všechny otázky definovány v pozitivní rovině.

Obdržené volby											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Darované volby	1	x		4		1		2	3		
	2		x							4	
	3	4	1	x	2		3				
	4		3	4	x						
	5	2	4	3		x					
	6		1	4	2		x			3	
	7			4				x	1	2	3
	8			4				1	x	2	3
	9	1		2				4	3	x	
	10								3	4	x
	7	9	25	4	1	3	5	9	11	13	

d značí počet vzájemných výběrů, N je počet jedinců ve skupině, písmeno a je počet povolených voleb.

kde N_i je počet izolovaných jedinců a N_0 je počet opomenutých jedinců.

⁸ Např. skupinový průměr je 13,1 bodů, nejbližší počet dosahovaných bodů je u respondenta č. 10 a to 13 bodů.

12 Výsledky empirického šetření

Empirické šetření proběhlo dle předpokladu ve třech průmyslově orientovaných společnostech na území Moravskoslezského, Zlínského a Jihomoravského kraje. V první fázi výzkumu se v rámci společnosti A zúčastnilo sociometrického šetření 10 respondentů včetně vedoucích jednotlivých oddělení. V rámci společnosti B se první fáze sociometrického šetření zúčastnilo 8 respondentů včetně vedoucích pracovníků. Ve společnosti C se první fáze sociometrického šetření zúčastnilo 10 respondentů včetně jednoho vedoucího pracovníka.

Pro doplnění informací je vhodné říci pár detailů ke zkoumaným společnostem. Společnost A je menšího rozsahu do 50 zaměstnanců. Průběh výzkumu jsem komunikovala s jednatelem společnosti, který určil osoby vhodné pro realizaci výzkumu. Vzhledem k velikosti společnosti, byly tyto osoby zařazeny napříč jednotlivými odděleními. Ovšem při dané velikosti společnosti jsou tyto osoby v každodenním kontaktu a lze je považovat za pracovní skupinu. Podmínky sociometrického dotazníků ohledně velikosti skupiny, doby trvání skupiny a podmínka toho, že žádný ze zaměstnanců, který je součástí výzkumu, není ve zkušební době byly splněny. Výsledky sociometrického šetření byly získány od všech dotazovaných.

Společnost B je největším zaměstnavatelem ve městě do 20.000 obyvatel. Pro výzkum byla vybrána pracovní skupina složená ze dvou podskupin osob, které jsou v každodenním kontaktu. Spolupráce v rámci pracovních skupin je definována projektově a komunikace mezi zaměstnanci může přesahovat hranice zvolené pracovní skupiny. Pro sociometrické šetření bylo zvoleno 8 osob, z toho 2 vedoucí pracovníci (vedoucí pracovníci pracovních podskupin). Dotazníkového šetření se zúčastnily všechny nominované osoby a byly vybrány všechny dotazníky. V rámci pracovní skupiny byly splněny podmínky maximálně 10 členů pracovní skupiny, existence skupiny minimálně půl roku a žádný z dotazovaných nebyl ve zkušební době v průběhu průzkumu.

Společnost C je největším zaměstnavatelem ve městě do 25.000 obyvatel. Pro výzkum byla vybrána pracovní skupina vedena jedním vedoucím pracovníkem, ale složená ze dvou samostatných podskupin (náplní práce), které jsou v každodenním kontaktu se zbylými členy skupiny. Do výzkumného šetření bylo vybráno 10 respondentů, dotazníky byly získány od všech dotazovaných. V rámci pracovní skupiny byl dotazován také vedoucí pracovník. Byly zde splněny podmínky maximálně 10 členů pracovní skupiny, existence skupiny minimálně půl roku a žádný z dotazovaných v době šetření nebyl ve zkušební době.

V první fázi výzkumu bylo celkem získáno 28 dotazníků. Pro srovnání výsledků sociometrie na úrovni organizací byl vypočítán index koheze, index integrace a index extenzivity. Nejvyššího

indexu koheze neboli soudržnosti dosahovala společnost B a to hodnoty 0,08. U společnosti A a C byl vypočítán stejný index koheze na úrovni hodnoty 0,06. Index integrace byl u všech zkoumaných společností roven jedné. Bylo tomu tak proto, že až na jednu osobu ve společnosti C, neexistovali v rámci skupin izolanti (osoby, které nevolí a nejsou voleny) nebo opomíjení členové (osoby, které volí, ale nejsou voleny). Ve společnosti C byla definována jako opomíjená osoba na základě výsledků sociometrie respondent č. 4. Nevýhodou ukazatele integrace je ten, že v případě, že je izolantem nebo opomíjenou osobu jeden člen skupiny, výsledek je stejný jako při neexistenci takového jedince. Index extenzivity byl nejvyšší opět u společnost B s hodnotou 40. Poté následovala společnost A a poté společnost C. Na základě výsledků lze hodnotit tým společnost B jako pracovní skupinu s nejvyšším počtem vytvořených vztahů a je zde nejvyšší předpoklad skupinové dynamiky neboli zdravého pracovního klimu a soudržnosti pracovního skupiny. Nejvyššího indexu extenzivity, který porovnává celkový počet voleb ku počtu respondentů, opět dosáhla pracovní skupina ze společnosti B. Předpokladem pro další výsledky je větší míra vztahů mezi členy v pracovní skupině společnosti B.

Tabulka 5 – Srovnání sociometrických indexů (vlastní zpracování)

Ukazatel	Spol. A	Spol. B	Spol. C
Index koheze	0,06	0,08	0,06
Index integrace	1	1	1
Index extenzivity	35,9	40	34,8

Mimo indexy koheze, integrace a extenzivity byly primárně výsledky sociometrického šetření orientovány na individuální úroveň respondentů. V rámci pracovní skupiny společnosti A byl za osobu s nejvyšším sociálním statusem (získal nejvyšší počet voleb v dotazníku) zvolen respondent č. 3, který je vedoucím pracovníkem a jednatelem společnosti. Jako osoba s nejnižším společenským statusem (nejnižší počet získaných voleb v sociometrickém dotazníku), byla zvolena respondentka č. 4. Jako jedinec s průměrným sociometrickým statusem vzhledem k celkovému průměru skupiny, byla zvolena respondentka č. 2 (hodnota získaných voleb byla 35 bodů oproti celkovému průměru 35,9 bodů). Vybraní zaměstnanci se zúčastnili druhého kola dotazování.

V pracovní skupině společnosti B byl zvolen za osobu s nejvyšším sociometrickým statusem respondent č. 5. Za osobu s nejnižším sociometrickým statusem byl vyhodnocen respondent č. 8, který je vedoucí jedné z podskupin. Za osobu s průměrným sociometrickým statusem byl zvolen respondent č. 4 (hodnota získaných voleb byla 32 bodů oproti celkovému průměru 40 bodů). Druhého kola dotazování se z vybraných osob zúčastnil pouze respondent č. 5. Respondent č. 8 odmítl účast na dotazování a respondent č. 4 v průběhu výzkumu odjel na tři měsíční služební cestu do zahraničí. Pro druhé kolo dotazování byl zvolen respondent č. 1, který byl akceptován většinou

členů skupiny a byl zvolen za neformálního vůdce první pracovní podskupiny. Oba nominovaní respondenti se zúčastnili druhého kola dotazování.

U pracovní skupiny společnosti C byl za osobu s nejvyšším sociometrickým statusem zvolen respondent č. 2, který je oficiálním vedoucím pracovní skupiny. Za osobu s nejnižším sociometrickým statusem byla zvolena respondentka č. 4, která je opomíjeným členem skupiny. Za osobu s průměrným sociometrickým statusem byl zvolen respondent č. 8 (dosáhl 41 bodů oproti celkovému průměru 34,8 bodů). Všechny nominované osoby se zúčastnili druhého kola dotazování.

12.1 Výsledky pracovních hypotéz

Druhá fáze empirického šetření se zúčastnilo celkem osm osob. Realizované rozhovory byly nahrávány a poté přepsány. Na základě analýzy rozhovorů byly určeny kategorie, do kterých byly jednotlivé výpovědi respondentů řazeny. Jednalo se o kategorie obsahů, stimulů, způsobů a prostředků, faktorů na straně zaměstnance, faktorů na straně podniku a přínosů informálního učení na pracovišti.

V první řadě se zaměřím na celkové výsledky a vyhodnocení stanovených pracovních hypotéz průřezově za všechny společnosti A, B a C.

Pokud mám hodnotit úroveň chápání rozdílu mezi neformálním a informálním učení na pracovišti mezi dotazovanými, tak i když nebyly použity tyto názvy, ale otázky byly kladeny spíše pod kategoriemi sebeučení na pracovišti a organizované formy vzdělávání, byl rozdíl mezi jednotlivými formami učení respondenty vnímán. To dokládá například odpověď Stanislava Č. *“Vzdělávání v podstatě by se dalo v mém případě rozdělit do dvou typů. Jeden je v podstatě, že tady firma organizuje nějaké kurzy, takže se tam můžu přihlásit nebo to přímo dostanu nařízeno povinně třeba pokud nastane nějaká legislativní úprava zákoníků práce a tak dále, jdu povinně na školení. Jako vedoucí zodpovídám za BOZP, takže musím každý rok v rámci nějakých prověrek školit, a tudíž abych já mohl školit, tak musím jít na školení, musím být proškolen, musím z toho udělat zkoušku, že jsem oprávněn ty lidi své školit. Pak jsou školení na referentská vozidla a tak dále. Někaké jsou povinná a nějaké jsou třeba dobrovolné, na které se buď můžu sám přihlásit nebo je to doporučeno v rámci našeho obchodního úseku, že takového školení se zúčastním. To je jedna část a pak samozřejmě to, co se týká vzdělávání je, že když přijdou nějaké požadavky od zákazníků na dodání třeba nějakých dat, zejména je to třeba, jedná se o nějaké projekty, zejména třeba vojenské projekty..., tak stává se, že se setkáváme s novými věcmi, které třeba předtím nikdy nikdo nechtěl, tak pak si to musíme nějakým způsobem zjistit, musíme to udělat jo a zajišťovat informace v podstatě.”* Dále respondentka Markéta V. uvedla odpověď na otázku, zdali se učí i nezávisle na požadavku jiné osoby *„Ano, pokud dostanu nové úkoly, se kterými jsou se nasetkala, učím se je sama.”*

Na oblasti obsahů informálního učení na pracovišti byla zaměřena první skupina otázek (viz příloha B). Odpovědi na to, co se lidé nejčastěji učí informálním způsobem na pracovišti, byly nejčastěji uváděny nové postupy řešení problémů, které uvedl také Ladislav M. takto *„Přijdou nové věci, tak se musí nové věci naučit. Některé věci se opakují, takže tam se mění mechanika, nějaké postupy nebo řazení nebo něco takového. Ale pokud jsou to hydraulické systémy, tak jsou složitější, musí se naučit. Pokud je to normálně vzduchotechnika, nový systém, tak se musí naučit. Takže to se tady pořád vyvíjí, ten člověk normálně musí se učit. Musí normálně s tím žít, jinak nemůže školit.“* Mimo skupinu nových pracovních postupů či znalosti nových výrobků nebo stávajících technologií, které jsou bezprostřední součástí práce daného zaměstnance, bylo uváděno učení se jazykům. Učení se jazykům uvádí například Markéta V. *„Na základce a taky na střední škole jsem se učila německy, tady potřebuji angličtinu. Měli jsme nějakou dobu v práci kurzy angličtiny, ale ty nám skončily. Ted' se učím při volném čase. Nebo výpověď Ladislava M. „... A tím pádem ti, co byli zvyklí školit v ruštině, zůstali na ruštinu, popřípadě, když je španělština, tak to je okrajově. Jinak se využívali tlumočníci. A dneska kvůli toho, že někdo normálně tlačí na ně, tak školí v angličtině.“* Za poslední obsah informálního učení lze dle výpovědi označit oblast komunikace s lidmi nebo učení se interním procesům. Příklad takového obsahu uvádí Jakub S. *„Tak prozřel jsem do toho systému, jak to chodí. Asi jak už jsem říkal, nemá cenu se honit za vícero projekty nebo něco takového. Raději důkladně pracovat na jednom projektu, uzavřít ho se vším všudy, uzavřít ho nasazením s podporou uživatelů, když je všechno hotové, uzavřít to a hotovo.“* Nebo výpověď Stanislava Č. *„Třeba více deleguji některé úkoly nebo jsem možná striktnější při přijímání požadavků, protože obchodníci zadávali často požadavky nejasné... Takže chci, ať si to šéf projektu (obchodník) přečte a řekne mi konkrétní věci, které patří do mé kompetence a ty že mu připravím. Neříkám, že se mi to vždycky daří.“* dále také výpověď Martina P. *„Je to tady takové deorganizované, tak člověk si musí najít vlastní cestu.“* Tyto výpovědi odpovídají na pracovní hypotézu **PH2: jaké jsou obsahy informálního učení na pracovišti**. U dotazovaných se nejčastěji jedná o oblast řešení nových úkolů či projektů. Dále se jedná o oblast učení se cizím jazykům a výsledky sociálního učení, které by se dalo nazvat jako to „jak to v práci chodí“.

Výzkumná hypotéza zaměřená na stimuly informálního učení je do značné míry spojena s předchozí hypotézou. Na pracovní hypotézu **PH3: jaké jsou stimuly informálního učení na pracovišti** lze odpovědět tak, že nejčastějšími stimuly informálního učení jsou nové projekty či pracovní úkoly, které je potřeba řešit v průběhu práce. Mimo již uvedené výpovědi lze zařadit výpověď o tom, co se naučila nad rámec své práce Romana M. *„Ted' už je to součástí mé práce, ale předtím to čtení technické dokumentace. Na začátku jsem s tím pomáhala, protože na to nebyl prostor ve výrobě a předtím jsem to nikdy nedělala. Ted' už to dělám normálně.“*

Na oblast způsobu a prostředků informálního učení na pracovišti byl zaměřen třetí okruh otázek. Prvně se zaměřím na způsoby učení, které se u jednotlivých respondentů liší. Na otázku, jak jste se naučila novým věcem odpovídá Romana M. „*Tak hodně mi pomohli kolegové, kterých jsem se ptala na různé věci, které mi nebyly jasné. Také můj vedoucí, kterého jsem měla v té době.*“ Další výpověď orientovaná na potřebu kooperace s další osobou je odpověď Radky A. „*Pokud je něco nového, tak nám to prostě musí někdo vysvětlit. Pokud je nová věc, ale jinak by se dalo říct, že pracujeme pořád stejně jako teď v tuto dobu.*“ Také výpověď Martina P. je orientována na komunikaci s ostatními kolegy. Na otázku, jak se nové věci naučil, odpovídá „*Z běžné komunikace, ze zkušenosti od kolegů nejvíc.*“ Dalším uváděným způsobem učení je oblast sebeučení. „*V první fázi normálně si to nastuduji sám a pak můžu konzultovat. Pak se bavíme. Řešíme ve dvojici, někdy ve trojici, záleží, kdo se přidá.*“ uvádí Ladislav M. Další výpověď o preferenci sebeučení uvádí Jakub S. „*Tak většinou se učím sám, na základě svých zkušeností... Tak to většinou vznikne na základě úkolu, protože neučím se nezávisle věci na mém úkolu. Učím se věci, vyhledávám si na základě toho, co zrovna potřebuji.*

Pokud se zaměřím na druhou oblast využitých prostředků ke vzdělávání, ve většině případů je uveden jako zdroj internet, interní dokumentace (např. technická dokumentace, konstrukční dokumentace, průvodky, dokumentace k implementacím), poté externí zdroje, kterými jsou např. odborné dokumentace zaměřené na účetnictví, programování, CNC technologie a jiné. V této oblasti zajímavá a ojedinělá výpověď je od Markéty V., která uvádí jako prostředky, jež využívá k učení se anglickému jazyku „*Snažím se gramatiku učit z učebnic. Někdy, když je prostor, půjčím si knížku v angličtině s českým překladem. Občas v autě poslouchám rádio s anglickými zprávami BBC news.*“ Tato výpověď uvádí také prostředky, které jsou využívány mimo práci, i když požadavek na znalost angličtiny primárně pochází z prostředí podniku. I tyto prostředky lze akceptovat, protože svou funkcí jsou spojeny s pracovištěm. Na pracovní hypotézu **PH4: jaké jsou způsoby informálního učení na pracovišti** je odpověď učení se zkušeností a oblast sebeučení. Jako prostředky jsou nejčastěji využívány internet a interní dokumenty potřebné ke každodenní práci zaměstnanců. U vedoucích pracovníků lze nalézt výpovědi v podobě mezipodnikové komunikace a získávání informací.

Faktor na straně zaměstnance, který nejčastěji pozitivně ovlivňuje učení na pracovišti je v první řadě smysl činnosti. Dotazování uvádí, že učení musí mít pro ně nebo pro práci, kterou vykonávají smysl. Pokud pro ně nemá smysl, nemá cenu se s ní zabývat. Tento přístup uvádí Jan V. „*Pokud to, co dělám má smysl. Pokud daná věc nemá smysl, není třeba v ni vkládat energii.*“, dále je uveden u Jakuba S. „*Tak když ta práce má smysl. Když mají inženýři o to velký zájem, o ten produkt, který jim dodáváme. Smyšlnost práce a zpětná vazba.*“ Stejný princip smyslu uvádí Stanislav Č. ve své výpovědi „*Tak chuť mi dodává třeba, když je projekt dobře řízený a když tam je reálná šance, že se*

realizuje. “ Další skupinu pozitivních faktorů podporujících učení, lze označit jako kategorii „zájem“. „Zvědavost a tím, že jsou některé věci zajímavé, tak to nutí člověka se o to i zajímat. Ale pokud je to věc, která se nevyužívá nebo k tomu není dokumentace a není možné ji získat, tak s tím člověk neztrácí čas.“ uvedl Ladislav M. Do této kategorie řadím také výpovědi, které jsou zaměřeny na to, že respondenty práce baví, a tak se i rádi vzdělávají. Romana M. uvádí „Jo, když mě ta práce baví, tak se ráda učím i nové věci. Ale když mě moc nebaví, tak se mi nechce ani nic učit. Motivaci v oblasti finančního ohodnocení uvádí jako jediný Martin P. „Motivace, vidina lepšího výdělku“.

Oblast negativních faktorů na jedné straně lze označit jako „nebaví mě učit se to, co nemá smysl“. Tyto výpovědi již byly naznačeny u některých respondentů. Ale patří zde také jiné faktory, jakými jsou například klid na učení. Markéta V. odpovídá na otázku motivace k učení „Potřebuji mít na učení klid. Když se pořád něco děje, moc mi nejde se soustředit.“. **PH5: Jaké jsou faktory na straně zaměstnance pozitivně/negativně ovlivňující informální učení na pracovišti?** Mezi uváděné pozitivní faktory na straně zaměstnance patří učení se tomu, co má pro ně smysl a učení se věcem, které je baví a zajímají. Naopak mezi negativní faktory na straně zaměstnance patří „dělání něčeho, co smysl nemá“ a nedostatek času, problematické učení pod tlakem.

Mimo faktorů na straně zaměstnance ovlivňující proces učení, byl zaměřen okruh otázek č. 5 na pozitivní a negativní faktory na straně podniku. První oblast výpovědí je zaměřena na faktory na straně podniku, druhá oblast otázek se zaměřuje na proces adaptace nových pracovníků. Třetí oblast je zaměřena na komunikaci mezi pracovníky.

Za faktory na straně podniku, které negativně ovlivňují proces učení, je dle výpovědí nemožnost účastnit se na organizovaném vzdělávání (i když se jedná o neformální podobu učení, výpověď respondenta je zde zařazena, protože ovlivňuje i oblast sebeučení na pracovišti) a poté jazyková bariéra při procesu učení. Část rozhovoru s Martinem P. je příkladem první situace.

T: To znamená, učíte se nějaké věci i nad rámec požadavků, které Vám přidělí vedení?

R: Rád bych se učil novým věcem, ale my tady používáme staré technologie programování, takže ne. (o kus dále)

T: A na jaké typy školení rád jezdíte?

R: Tak jsou různé JAVA semináře, ale ne na všechny mi dovolí jet. Jsou různé JAVA semináře na různé frameworky třeba a tak.

T: A jak se dostáváte k informacím o těchto kurzech?

R: Šéf přijde nebo to většinou nějak rozdělí. Někdy to vyjde a někdy ne.

T: Když říkáte, že někdy Vám dovolí jet a někdy ne. Tak kde o nich získáváte informace?

R: Tak, že jede jiný kolega.

T: A to Vám řekne Váš vedoucí pracovník?

R: Tak to vidím, to si řekneme mezi sebou.

T: Já myslím to, že nepojedete.

R: Ano, on určí, kdo pojede.

T: Zkoušel jste se třeba někdy zeptat, jestli můžete jet taky?

R: Ano, zkoušel.

T: A jaká byla odpověď?

R: Že ne, už je plno.

Jazyková bariéra při učení na pracovišti je uvedena Ladislavem M. „*A další věc je, že spousty věcí je v angličtině, a ne vždycky normálně ten člověk tak dobře zná anglicky, aby z toho mohl poznat, jak to vlastně funguje. To je chyba. Dneska je to ale móda, každé desáté slovo je v angličtině a nikdo neví normálně, co to ani znamená. Ale se to papouškuje.*

Při výpovědích popisujících proces adaptace, se ve všech výpovědích lze setkat s tím, že novému zaměstnanci je přiřazen starší pracovník, který ho vede. Jakub S. uvádí, jak probíhá nástup nového zaměstnance „*Tak je pohovor nejdřív. První kolo je na úrovni HR, druhé kolo je na odbornější úrovni, na úrovni nás, jako kolegů a třetí kolo je na úrovni manažerů... Tak je mu přiřazen mentor, nejdřív se asi probíhá školení základních věcí týkající se bezpečnosti a ty povinná a potom mu ukážou nějaké základní věci mimo projekt, aby si je vyzkoušel, ohmatal, přečetl nějakou dokumentaci a potom je třeba přiřazen jenom na nějaké částečný úkol v projektu, je mu přiřazen mentor a ideálně je pak přiřazen třeba na nějaký celý projekt, ale pořád je pod křídly nějakého mentora. A potom, až je schopen samostatné práce, tak pokračuje na projektu samostatně.*“

„*To záleží, co člověk dělá. Pokud jsem přijímal servisního instruktora nebo školícího instruktora, tak třeba ten člověk, který vlastně nastoupil, je to nějaké dva, tři roky zpátky, tak dostal nějakou oblast školení, které budou v jeho portfoliu. Protože byl elektrikář, tak jsme si sedli. Samozřejmě on během toho pobytu se účastnil těch školení. Sedl si dozadu a pozoroval, jak kolegové školí. A samozřejmě dostal vytipované školení, které budou do budoucna jeho, že jsou to ty klimatizace, topení, elektroinstalace, ABS systémy no a v podstatě dostal kontaktního člověka, s kterým měl komunikovat. To znamená, že když ty školení byly vyhlášené a realizované, tak on se na nich maximálně podílel, jak na té přípravě, tak i na tom školení. Když to bylo poprvé, tak zkrátka jen si sedl ne už dozadu, ale sedl si tady vedle a poslouchal. Když to bylo podruhé, tak ten, který to školil, starší instruktor mu řekl, že školení je třeba 8 hodin, tak mu řekl, ať si připraví nějaké vsuvky, třeba nějaké představení komponentů, které jsou na vozidle. Tak on si to nachystal a začal třeba třiceti minutovým vstupem, že se třeba prostrídali a on odškolil těch svých třicet minut, že si to zkusil. Protože ono postavit se před 15 lidí a před lidi, kteří ty auta znají, dvacet let je opravují a teď je začít*

školit jo. Samozřejmě oni se ptají a oni okamžitě poznají, jestli je člověk technicky zdatný nebo není, takže jedna věc je nějakým způsobem to umět a druhá věc je i to najít sílu a odvahu se před ty lidi postavit a plynule hovořit.“ Stanislav Č.

„No ale je důležité, odkud přišli. Pokud přijdou normálně zvenčí, tak ty zkušenosti nenabyde ze dne na den. To trvá minimálně 4–5 let, než trochu do té problematiky zabrouzdá. A musí znát ten systém. A musí samozřejmě dělat, musí se nějakým způsobem s tím výrobkem sžít. Jinak to nejde. Takže proto nemůže být stejné tady toť toto. Nemají všichni stejnou startovací pozici. On si ji normálně vypracuje, ale to chce čas. Anebo normálně jsou to lidi, kteří přišli z dílny tak jako my, normálně spousty před náma, to jsou většinou kluci z dílny, takže mají na čem stavět. Nelze sebrat pracovníka, který byl normálně řezník a přeškolit ho na mechanika, to nejde.“ Ladislav M.

„Při nástupu nového zaměstnance si s tímto člověkem vždy sednu, řeknu mu náplň jeho práce, vysvětlím mu některé základní procesy a principy. Poté ho představím na pracovišti a přiřadím k jeho vedoucímu pracovníkovi, který se mu věnuje a dál s ním pracuje. V průběhu adaptace podstupuje základní školení bezpečnosti práce, nějaké lékařské prohlídky, máme na provozu i riziková pracoviště a postupně se začleňuje. Po zkušební době si nejčastěji opět spolu sedneme a hovoříme o tom, jak zaučování probíhá. Co se týká administrativy, tak ta je více postavena na komunikaci semnou a samostudiu firemních procesů.“ Jan V.

Poslední oblast je oblast předávání si a sdílení zkušeností mezi spolupracovníky. Je to také jedna z podmínek sociálního učení a principů týmové učení, které byly naznačeny průřezově v jednotlivých teoriích. Příkladem je výpověď Ladislava M. *„No tak, musím se obrátit normálně na kolegy, kteří vládnou angličtinou dejme tomu, a přes ně normálně nějakým způsobem se to konzultuje, ten to zpracuje dejme tomu do češtiny a pak se to předá už ústní formou a v podstatě další si to buďto poznačí nebo to má zpracované a dá se za ním jít a získat tu informaci a potom na to pracovat dál.“* Zajímavá odpověď na otázku, zdali si mezi sebou v zaměstnání předávají zkušenosti odpovídá Stanislav Č. *„No myslím si, že to funguje. Z toho důvodu třeba nechávám ty týmy i v rámci jedné kanceláře a nemám ty kanceláře ani tak rozdělené podle toho, jak si kdo s kým rozumí, ale je to nastaveno podle činnosti. Takže pokud je tam skupina, kteří dělají návody a servisní sešity, tak zkrátka sedí tito lidé spolu. Instruktoři, servisní škola, sedí všichni v jedné kanceláři, je to možná špatně, že jsou namačkaní. Ale má to své výhody. Když se něco takového stane, tak je tam velmi vysoká pravděpodobnost, že se to všichni dozví. Je to taková neformální komunikace, kdyby to mělo být tou formální, tak by to muselo mít reporty, muselo by to někde vyšet a máme ověřené, že když ti lidé spolu sedí v kanceláři a někde nastane nějaký problém, tak v rámci té kanceláře si to lidé řeknou. Takže takto to funguje.“* Předávání negativních zkušeností mezi pracovníky potvrzuje ve své

výpovědi i Romana M. „*Jo, když se něco provede, tak si to řekneme normálně, upřímně. Ať o tom kolem ví, že se něco stalo a příště to bude třeba jinak.*“.

Pracovní hypotéza **PH6** zní, **jaké faktory na straně podniku pozitivně/negativně ovlivňují informální učení na pracovišti**. Za pozitivní faktory lze dle výpovědí označit proces adaptace nového zaměstnance. Ve výpovědích je ve většině případů (pouze jedna respondentka toto tvrzení neuvedla) uvedeno, že k novému zaměstnanci je vždy přiřazen mentor nebo starší zaměstnanec, který ho vede v průběhu adaptace. Dále je pozitivním faktorem sdílení zkušeností mezi spolupracovníky, kdy někteří z nich jsou dle výpovědí ochotni sdílet také vlastní negativní zkušenosti. Za negativní faktory na straně podniku byly uvedeny jazykové bariéry a nemožnost účastnit se neformálních vzdělávacích aktivit.

Mimo bariér na straně podniku se ve výpovědích objevily také názory, které se dají označit jako společenské institucionální bariéry v procesu vzdělávání. Tyto celospolečenské změny byly více pocítovány staršími respondenty. „*Tak určitě se změnila, protože podle toho, jako jak dlouho tu jsem, tak nás bylo na pracovišti vždycky více. Takže teď je to prostě takové rychlejší dalo by se říct všechno, s téma počítačema. Prostě je to všechno takové rychlejší.*“ Radka A.

„*Ta doba přinesla určité změny. Ta doba neumožní normálně některé věci a je to tzv. beznaděj, kterou když chcete překonat a nemůžete překonat, tak je člověk beznadějný a normálně se přestává tomu věnovat. Nemá chuť do toho. Když Vám to jedenkrát seberou, podruhé, potřetí smetou ze stolu a nedají na Vaše řeči nebo nechťejí to změnit. Tak to Vás ubijí. To Vás přestane bavit. Práce Vás musí bavit.*“ Ladislav M.

Poslední oblast pracovních hypotéz je zaměřena na osobní přínosy z procesu učení. Zařadila bych zde oblast, která byla uvedena v kategorii faktorů na straně zaměstnance, a to smysluplnost učení. Pokud učení má pro daného člověka smysl, je spokojen také s jeho výsledkem. Výpověď Stanislava Č. uvádí silné subjektivní pocity při vyřešení úkolu nebo nového projektu „*Na stranu druhou, když je projekt dobře vedený, organizovaný a je všechno jasné a je zde velká šance, že se projekt bude realizovat a když se pak spustí a začne fungovat, tak to je samozřejmě... Myslím, že to tak má každý, že když se věc podaří, tak jedna věc je finanční ohodnocení, ale třeba já osobně, když dám stranou to finanční ohodnocení, tak v podstatě, když se ta věc podaří, tak z toho mám radost.*“ Na hypotézu **PH7: jaké jsou vnímané přínosy informálního učení na pracovišti pro respondenty** na základě odpovědí uvádím pocit smysluplnosti učení a štěstí z realizovaného výsledku činnosti. To znamená situaci, kdy výsledek učení přináší pozitivní změny.

Pokud se vrátím k pracovní hypotéze **PH1: jak probíhá proces informálního učení u vybraných zaměstnanců ve zvoleném podniku**, dle výpovědí respondentů nejčastěji probíhá na každodenní bázi v průběhu práce, při řešení nových úkolů a formou sebevzdělávání. Do velké míry je v jednotlivých odpovědích zastoupena také oblast zkušenostního učení. Někteří zaměstnanci upřednostňují ve svých výpovědích primárně preferované učení se na základě vlastních zkušeností „*Tak většinou se učím sám, na základě mých zkušeností.*“ Jakub S., někteří poté uváděli větší závislost na zkušenostech ostatních. Martin P. odpovídá na otázku, jak se novým věcem naučil „*Z běžné komunikace, ze zkušeností od kolegů nejvíc.*“

U všech uvedených výpovědí byl vnímán přesah množství realizovaného informálního učení nad účastí na neformálním vzdělávání. Uvádí to výpověď Jakuba S. „*Tak protože se vzdělávám přímo na konkrétním problému, který nastane. To je podle mě nejefektivnější učení. Když jdu na školení, které zrovna nepotřebuju, je to nějaké organizované, z toho si moc nevezmu. To si nemůžu osahat, hned se ten problém nevyřeší, to si nezapamatujeme. Takže ideální je, když nastane nějaký příklad, problém a ten se musí vyřešit hned a k tomu si nastudovat samostatně, co je třeba a hned to aplikovat.*“

„*Ono je to vzdělávání svým způsobem, ale ono je to spíš řešení nějakých situací nebo problémů. Ale v podstatě, pokud je to novinka, kterou jsme nikdy nedělali, tak se tím dovzděláváme. Protože když to přijde za půl roku znovu, tak už víme, jak to řešit. Já bych řekl, že to individuálního je daleko víc, střelím 70 %.*“ Stanislav Č. Tento předpoklad byl potvrzen také v teoretických přístupech, které hovoří o větší míře zastoupení informálního učení nad neformálním vzděláváním na pracovišti.

Od obecných poznatků týkajících se celé skupiny dotazovaných respondentů se dostávám k vyhodnocení procesu učení na pracovišti ve vztahu k sociometrickému postavení jedince.

12.2 Výsledky výzkumných hypotéz

Druhého kola dotazování se zúčastnily všechny tři osoby, které byly zvoleny v rámci sociometrického šetření jako osoby s nejvyšším sociálním statusem ve skupině neboli osoby, které získaly nejvíce bodů v rámci jednotlivých otázek. Dvě z těchto osob jsou vedoucími pracovníky dané pracovní skupiny. Vedoucí pracovníci informovali své podřízené o tom, že bude empirické šetření na pracovišti realizováno, ale předávala i vybírala jsem dotazníky já, bez účasti vedoucího pracovníka. Na základě toho předpokládám, že výzkum nebyl ovlivněn potřebou „zavděčit se“ vedoucímu pracovníkovi a tyto osoby byly reálně zvoleny za nejvýznamnější v rámci skupiny. U jedné společnosti tomu tak nebylo. Vedoucí pracovník jedné z pracovních podskupin získal nejméně voleb z celé skupiny a druhá vedoucí pracovnice byla v rámci sociometrie hodnocena podprůměrným

počtem bodů oproti celkovému průměru skupiny. U této pracovní skupiny vznikl předpoklad neformálního vůdce, který i když není považován za sociometrickou hvězdu (nezískal nejvyšší počet bodů), zúčastnil se druhého kola dotazování.

Pokud se zaměřím na jednotlivé osoby a jejich výpovědi, hodnotím, že vedoucí pracovníci jsou přirozenými autoritami a jsou přirozeně respektováni ostatní členy pracovní skupiny. U společnosti B se stal nejvýznamnější osobou respondent, který vykazuje spíše charakteristiky kooperujícího a sdílného spolupracovníka, který volil v dotazníku jiné osoby a byl volen jinými osobami. Dále dle výsledků sociometrie mohu tvrdit, že tato osoba tvoří spojovací článek mezi oběma pracovními podskupinami (volil na rozdíl od ostatních spolupracovníků ve stejné míře jak osoby z vlastního týmu, tak osoby z druhého týmu). Pokud se zaměřím na jeho proces učení, výpovědi naznačují, že má chuť a motivaci k tomu vzdělávat se při své práci, ale pociťuje značné bariéry na straně podniku, které mu neumožňují realizovat toto vzdělávání. Vyskytovaly se u něj odpovědi typu „jsem zklamaný, používají tady staré technologie, nemá to cenu“, „vedoucí mi nedovolí jet na školení, je plno“ a jiné. Tato osoba dále uvádí, že se často učí na základě diskuze se spolupracovníky.

U obou vedoucích pracovníků lze nacházet podobné prvky v podobě delegování pracovních úkolů na své podřízené pracovníky a vedení dialogu se svými spolupracovníky. Dotazovaný Jan V. na otázku, zdali se učí také na základě zkušeností ostatních uvedl *„Ano, samozřejmě. Některé věci jsou plně v kompetenci vedoucích jednotlivých úseků, takže se do nich snažím nezasahovat a pracuji s jejich postupy a výsledky. Ale pokud to mám vztáhnout na svou práci, vždy si raději věci vyzkouším, pokud za ně nesu nějakým způsobem zodpovědnost. Jestli mi rozumíte.“*

Na základě výsledků druhé fáze dotazování tří vybraných jedinců nepotvrzují výzkumnou hypotézu, **H1: Skupina jedinců s vysokým postavením v rámci neformální struktury pracovního týmu, se více vzdělává v průběhu pracovního výkonu.** Dotazovaní jedinci nevykazovali větší procento podílu učení oproti jiným dotazovaným osobám.

Mimo stanovenou výzkumnou hypotézu ale shledávám podobné typy výpovědí u osob, které získaly nejvíce bodů v sociometrii a osob Jakuba S. a Ladislava M. (nadprůměrný a průměrný status v rámci skupiny – získávali více voleb, než sami volili), kteří jsou primárně orientováni na samostatné učení, které chápou v kontextu řešení nových pracovních problémů a vnímají jeho potřebu pro osobní rozvoj. Dále jsou tito zaměstnanci otevření k vedení dialogu s ostatními členy skupiny. A v neposlední řadě se u nich objevují odpovědi reagující na neformální struktury nebo pracovní procesy, které si uvědomují a přizpůsobují se jim. Příkladem tohoto tvrzení je výpověď Martina P. *„Je to tady dezorganizované, tak člověk si musí najít svoji cestu.“* nebo výpověď Jakuba S. *„Tak prozřel jsem do toho systému, jak to chodí. Asi, jak jsem říkal, nemá cenu se honit za vícero projekty*

nebo něco takového.“. Vnímání podnikových procesů jako nedokonalých uvádí výpověď Ladislava M. „Ale pokud to někdo změní a nechce slyšet problémy, aby byl odfajfknutý kus, tak to člověka přestane bavit, tak člověk zůstává na mrtvém bodě. Jak Vás někdo otráví, tak chodíte do práce s odporem, nebaví Vás to, nepostupujete dál, neřešíte problémy a stane se z Vás flegmatik. To pro jakéhokoliv zaměstnání je cesta do pekel.“ A v posledním bodě lze nalézt u dotazovaných společný předpoklad, kterým je pozitivní vztah k inovacím z pohledu otevřenosti hledat nové způsoby řešení pracovních úkolů.

Pro hodnocení druhé výzkumné hypotézy byly nominovány třisawchuk osoby s nejnižším sociometrickým statutem ve skupině. Odmítnutí jedné osoby zúčastnit se druhého kola dotazování ovlivnilo počet uskutečněných rozhovorů. Zbylí respondenti z obou společností byly ženy. Ani u těchto výpovědí nelze potvrdit stanovenou výzkumnou hypotézu **H2: Skupina jedinců s nízkým postavením v rámci neformální struktury pracovního týmu, vykazuje menší tendenci ke vzdělávání v průběhu pracovního výkonu.**

Společným rysem u těchto respondentek je to, že nesdílí své zkušenosti se spolupracovníky. Pouze v jednom případě se na ně respondentka obrací při nových pracovních úkolech, se kterými si neví rady a v druhém případě je respondentka značně izolována od zbylého kolektivu spolupracovníků. Obě respondentky se v případě potřeby obrací na vedoucího pracovníka, kterého často v rámci svých voleb uváděly. Obě osoby volily vedoucího pracovníka v otázce, koho si nejvíce váží. Ani u jedné z těchto osob nejsou uvedeny ve výpovědích zmínky o tom, jak to na pracovišti chodí nebo o adaptaci na určité pracovní procesy tak, jako tomu bylo u předešlé skupiny dotazovaných. Dalším společným rysem byla určitá závislost na někom jiném nebo na něčem jiném při učení. To dokazuje odpověď Markéty V. „Jak kdy, pokud potřebuji dohledat něco k mé práci, řeším si to sama. Ale třeba, když jsme mluvily o té angličtině, mrzelo mě, že nám skončily hodiny v práci. Bylo pro mě jednodušší vyhradit si hodinu času týdně jen na angličtinu, dělat úkoly a tak, než si vyhradit čas a sama se ji učit.“. „Já bych to ani nenazvala problémem. Pokud je třeba něco nového, na čem se bude dělat, tak si většinou sedneme s vedoucím a prostě skupina to pořeší, jakým způsobem se to bude tvořit, no, a to už si potom prostě vyjasníme a už víme, podle čeho máme jet.“ Radka A.

Na základě druhého kola dotazování u vybraných jedinců nepotvrzují ani jednu ze stanovených výzkumných hypotéz. Odpovídám na hlavní výzkumnou otázku tak, že neformální postavení jedince v rámci pracovní skupiny ovlivňuje způsoby učení vybraných zaměstnanců na pracovišti. Nelze potvrdit vliv neformálního postavení ve skupině na množství a intenzitu učení na pracovišti.

Cílem výzkumného šetření bylo určení postavení jedince v neformální struktuře pracovního kolektivu a zjištění jeho přístupu k procesu učení na pracovišti. Tento hlavní výzkumný cíl empirické části práce byl splněn.

13 Limity práce

V průběhu výzkumné části jsem narazila na několik limitů práce, které bych zde chtěla uvést. Za první limit práce lze považovat to, že druhého kola dotazování se z firmy B nezúčastnili 2 nominovaní zaměstnanci. Proběhla náhrada pouze za 1 pracovníka, což ovlivnilo metodologii výzkumu.

Jako druhý limit práce považuji počet realizovaných rozhovorů s vybranými zaměstnanci. Ideální by byla možnost realizace rozhovorů se všemi respondenty ze sociometrického šetření. Tento ideální stav je náročný na časové možnosti zaměstnanců, znamenal by přibližné vyhrazení 10 hodin na realizaci rozhovorů v rámci jedné společnosti. K druhému limitu práce doplňuji zjištění tohoto, že obě výzkumné metody, jak sociometrický dotazník, tak rozhovor zaměřený na oblast učení se na pracovišti, bych doplnila o zúčastněné pozorování. Pozorování by umožnilo výzkumníkovi zjistit více souvislostí mezi sociometrickým postavením jedince, jeho projevem v kolektivu spolupracovníků a samotným procesem učení.

Třetí limit práce se týká základních teoretických principů sociálního výzkumu. Zkoumání vlivu jednotlivých faktorů (v našem případě pozice v neformální struktuře a procesu učení), může a zpravidla je ovlivněno mnohými jinými faktory. Při interpretaci výsledků může dojít k nesprávnému vyhodnocení na základě nepravé korelace, vývojové sekvence, chybějícího středního členu nebo dvojí příčiny, kterou šetření nemuselo odhalit (Disman, 2002, s. 20–24).

Čtvrtý limit empirické části spatřuji v některých oblastech výzkumných nástrojů. V rámci sociometrického dotazování byla nejednoznačná forma odpovědi u otázky číslo šest, u které nebylo uvedeno, jakým způsobem má dotazovaný přiřadit důvody výběru k vybranému zaměstnanci. Na tento nedostatek upozornil respondent Jakub S. Poté také v definovaných otázkách polostrukturovaného rozhovoru bylo často potřeba blíže vysvětlovat otázky typu „*Učíte se Vy sám/sama nezávisle a požadavku jiné osoby v rámci Vaší práce?*“ nebo otázka „*Je podle Vás něco, co jste se za tu dobu, co zde pracujete, naučil/a nad rámec toho, co Vaše každodenní práce vyžaduje?*“. Ideální otázkou, na kterou odpovídali i mlčenlivější respondenti, byla otázka týkající se začleňování nového pracovníka do pracovního procesu.

Pátý a poslední limit práce spatřuji v otázce číslo pět sociometrického dotazníků, která je pro mě důležitou, protože si myslím, že mnohé vypovídá a vztazích mezi pracovníky a o osobností jedince (zdali je přirozeně družný či nikoliv), ale o získaných bodech z této odpovědi u společnosti C lze debatovat nad jejich validitou, pokud 80 % z dotazovaných trávilo obědy společně v podnikové jídelně.

14 Závěr

Cílem diplomové práce bylo popsání neformálních struktur na pracovišti a potvrzení či vyvrácení hypotézy o vlivu intenzity a míry vztahů na proces učení na pracovišti. V teoretických přístupech byly popsány principy motivace jedince a procesu jeho individuálního učení. Pro potvrzení či vyvrácení výzkumných hypotéz byl tento jedinec zařazen do teoretického konceptu učící se společnosti a poté konkrétněji učící se organizace. Koncept Učení pro pracoviště, popisuje již běžnou praxi průběhu a forem učení na pracovišti, které mohou být vztaženy na všechny typy organizací. Principy učící se společnosti lze ve vztahu ke konceptu Učení pro pracoviště vnímat jako soubor určitých doporučení či principů, které v praxi organizací mohou a nemusí být využity. Ideově druhá část práce byla zaměřena na definici skupiny, skupinových norem, sociálního statusu a neformálních struktur daných skupin. Všechny uvedené přístupy vychází ze základních tezí a principů symbolického interakcionismu a teorie sociální konstrukce reality.

Cílem empirické části bylo zkoumání neformálního postavení jedince v pracovní skupině a porovnání tohoto postavení s jeho postoji k procesu učení na pracovišti. Neformální postavení bylo zkoumáno metodou sociometrie, jejíž principy a nástroje byly popsány pomocí teorie a v praxi aplikovány ve těch průmyslově orientovaných společnostech na území Moravskoslezského, Zlínského a Jihomoravského kraje. Postoj k procesu učení byl u vybraných zaměstnanců, na základě výsledků sociometrického dotazování, zjišťován pomocí polostrukturovaného rozhovoru. I tento aplikovaný nástroj byl podložen teorií.

Výsledky práce lze rozdělit do dvou oblastí. První z nich tvoří oblast pracovních hypotéz. Výsledky pracovních hypotéz přináší odpovědi na otázky toho, jak se vybraní zaměstnanci učí na pracovišti, co je k učení motivuje, jaké jsou nejčastější obsahy učení, jaké jsou způsoby a prostředky učení, dále jaké jsou faktory na straně zaměstnance a zaměstnavatele, které podporují nebo omezují proces učení na pracovišti a poslední jsou subjektivně pocíťované přínosy z učení.

Učení nejčastěji probíhá v podobě sebeučení, při řešení nových pracovních situací a v rámci nových projektů. Tato oblast učení byla respondenty chápána jako každodenní součást jejich pracovního dne. Druhým nejvýznamnějším způsobem učení byla forma zkušenostního učení se od ostatních kolegů a při společné komunikaci.

Za základní obsahy učení na pracovišti byly definovány nové úkoly a pracovní postupy spojeny s každodenní prací zaměstnanců. V menší míře to byla oblast učení se cizím jazykům. Jako další obsah učení na pracovišti lze u některých zaměstnanců definovat jako „učení se tomu, jak to tady chodí“.

Mezi základní prostředky používané k procesu učení na pracovišti patří internet, interní dokumenty (technická dokumentace, dokumentace k implementaci, průvodky, konstrukční dokumentace a jiné) poté v menší míře externí dokumenty (legislativní změny v zákonech, schémata databází, dokumentace k JAVA programování) a v nejmenší míře dokumentace od přátelských společností nebo společností, se kterými jsou vytvořeny výrobní kooperace.

Mezi nejvýznamnější faktory na straně zaměstnance patří to, zdali je pro ně proces učení smysluplný a samotná práce je baví či nebaví. Naopak mezi negativní faktory patří „děláním něčeho, co smysl nemá“. Za pozitivní faktory na straně podniku byl uveden proces začleňování jedince do nového kolektivu a sdílení zkušeností mezi spolupracovníky. Naopak na straně negativních faktorů se jednalo o nemožnost účastnit se vzdělávacích aktivit, nedostatečné finanční ohodnocení a jazykové bariéry při procesu učení.

Jako hlavní přínos učení na pracovišti vnímali dotazovaní smysluplnost činnosti a radost z toho, když se úkol podaří úspěšně dokončit. Předpoklad finančního ohodnocení nebyl u dotazovaných osob potvrzen.

Hlavní výzkumné hypotézy týkající se vlivu postavení v neformálních vztazích na pracovišti a mírou procesu učení, nebyly potvrzeny. Mimo stanovenou výzkumnou hypotézu byly nalezeny podobné typy výpovědí u osob, které získaly nejvíce bodů v sociometrii. Jsou jimi primární orientace na sebeučení, které je chápáno v kontextu řešení nových pracovních problémů a je vnímána jeho potřeba pro osobní rozvoj. Dále jsou tito zaměstnanci více otevření k vedení dialogu s ostatními členy skupiny. A v neposlední řadě se u nich objevují odpovědi reagující na neformální struktury nebo pracovní procesy, které si uvědomují a přizpůsobují se jim.

Společným rysem osob s nízkým sociometrickým statusem bylo nesdílení zkušeností se spolupracovníky. Značná závislost na jiné osobě, v obou případech se jednalo o vedoucí pracovníky, na které se vždy obracely v případě potřeby a které preferovaly v rámci sociometrie. Dalším společným rysem je určitá rigidnost v postupech, osoby nejsou zcela otevřeny inovacím. Ani jedna z osob ve svých výpovědích neuváděla informace týkající se neformálních struktur nebo nepsaných procesů či pravidel.

U společností B a C lze ve výpovědích nalézt formy sociálního a týmového učení zaměstnanců. Dle výpovědí a výsledku sociometrie lze pracovní skupiny hodnotit jako kooperující a napomáhající svým členům. Nepřevládá zde rivalita mezi členy, předávání zkušeností funguje jak v rámci každodenního kontaktu, tak také v procesu adaptace, při které starší pracovníci předávají své zkušenosti nově nastupujícím zaměstnancům.

U některých výpovědích sleduji větší sklon k hledání bariér procesu učení na pracovišti na straně podniku než na straně zaměstnance. Výpovědi vedoucích pracovníků jsou naopak orientovány na pozitiva pracovního prostředí a jejich přínosů na proces vzdělávání na pracovišti.

Z pohledu podmínek individuálního procesu učení, učící se je motivován vnějšími okolnostmi, které ho podněcují k učení. Smysluplnost a využitelnost výsledků učení lze vztáhnout k podmínce vykazované činnosti učícího se jedince a také k možnostem využití výsledků učení v podnikové praxi. Vzhledem k podmínkám procesu učení na pracovišti lze v odpovědích nalézt také vědomí toho, že současná úroveň znalostí není dostatečná, proto vzniká prostor ke zdokonalování svých znalostí, dovedností a schopností. Ohledně volby metod jsou dle výpovědí metody voleny individuálně dle preferencí učících se. Oblast stanovených norem hodnocení procesu učení a jeho uplatnění v práci bylo ve výpovědi uvedeno pouze jednou, a to v případě, že nutná znalost cizího jazyka při školení zákazníků není nijak navíc finančně ohodnocena ze strany podniku.

Pokud se zaměřím na podmínky konceptu učení pro pracoviště, byla potvrzena premisa učení jako součást každodenní zkušenosti pracovníka, která formuje jeho myšlení a jednání. Dále lze potvrdit předpoklad spoluformování učení podmínkami pracoviště, v případě výpovědí respondentů se jedná spíše o využití formy učení. Oblast neformálního učení byla v některých výpovědích výjimečně, ale jeden z respondentů uvedl, že se neúčastní žádných organizovaných forem vzdělávání a druhý, že je mu tato možnost odepřena zaměstnavatelem.

Význam vytvořených sociálních vazeb v pracovním kolektivu je důležitým faktorem procesu učení. Opomíjení a izolování jedinci ztrácí širší nadhled a sdílené názory ostatních jedinců. Například obsahy informálního učení typu „jak to tady chodí“, jsou nejvíce potvrzovány v procesu interakce s druhým jedincem. U osob s nízkým sociometrickým statusem se nevyskytovaly.

Oblast analýzy vztahů na pracovišti a procesu učení jedince by zasluhovala více empirických výzkumů, které by byly realizovány ve větším rozsahu. Oblast učení na pracovišti a vztah jedince k jeho okolí je také významnou složkou personální činnosti podnikové sféry.

15 Soupis bibliografických citací

ANTONACOPOULOU, Elena P. *Learning, working and living: mapping the terrain of working life learning*. New York: Palgrave Macmillan, 2006. ISBN 978-13-49524-532.

ARMSTRONG, Michael. *Personální management*. Praha: Grada, 1999. ISBN 80-7169-614-5.

BEDRNOVÁ, Eva a Ivan NOVÝ. *Psychologie a sociologie řízení*. Praha: Management Press, 1998. ISBN 80-85943-57-3.

BELCOURT, Monica a Phillip C. WRIGHT. *Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu*. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-459-2.

BELL, Daniel. *The coming of post-industrial society: a venture in social forecasting*. New York: Basic Books, 1973. ISBN 978-04-65012-817.

BERELSON, Bernard a Gary A. STEINER. *Human behavior: an inventory of scientific findings*. New York: Harcourt, 1964. ISBN 978-01-55397-903.

BERGER, Peter L. a Thomas LUCKMANN. *Sociální konstrukce reality: pojednání o sociologii věděni*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999. ISBN 80-85959-46-1.

BILLET, Stephen. Learning through work: Workplace Affordances and Individual Engagement at Work. *Journal of Workplace Learning* [online]. 2001, 13(5), s. 209–214. ISSN 1366-5626. Dostupné z:
https://www.researchgate.net/publication/235283235_Learning_through_work_Workplace_affordances_and_individual_engagement.

BROWN Bradford B. a James LARSON. Peer Relationships in Adolescence. In: LERNER, Richard M. a Laurence D. STEINBERG, eds. *Handbook of adolescent psychology*. Hoboken: John Wiley, 2009, s. 74–88. ISBN 978-04-701-4920-1.

CARA GROUP, INC. *How informal learning is transforming the workplace* [online]. 2010, s. 1–7 [cit. 2018-07-13]. Dostupné z:
https://www.caracorp.com/documents/CARA_SocialMediaImpact_PulseSurveyReport.pdf.

ČEPELKA, Oldřich, Zdeněk PALÁN a Jozefína SIMOVÁ. *Další vzdělávání v Libereckém kraji: analýza a evaluace poptávky, nabídky a dalšího vývoje*. Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, 2012. ISBN 978-80-904531-4-2. Dostupné z: <http://www.aivd.cz/soubor-doc739/>.

ČSÚ. *Vzdělávání dospělých v České republice: Výstupy z šetření Adult Education Survey 2016* [online]. Praha, 2018, s. 1–92 [cit. 2018-07-19]. ISBN 978-80-250-2836-0. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/76208655/23005318.pdf/9fe2d063-88e8-4205-b643-eac62bb481af?version=1.6>.

DE GRIP, Andries. The importance of informal learning at work. *IZA World of Labor* [online]. 2015, [cit. 2018-07-13]. ISSN 2054-9571. Dostupné z: <http://wol.iza.org/articles/importance-of-informal-learning-at-work>.

DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0139-7.

DOPITA, Miroslav. *Sociometrie ve školní praxi: Propojení teoretické a praktické přípravy budoucích pedagogických pracovníků na UP* [online]. Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2018-07-14]. Dostupné z: http://old.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/veda-vyzkum-zahr/2015/seminare/Sociometrie_ve_skolni_praxi.pdf.

EVANS, Karen, Phil HODKINSON a Lorna UNWIN. *Working to learn: transforming learning in the workplace*. Sterling, VA: Stylus Pub., 2002. ISBN 978-07-49436-858.

FORSYTH, Donelson R. *Group Dynamics* [online]. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learnin, 2014, s. 1–32 [cit. 2018-07-04]. ISBN 978-93-86650-931. Dostupné z: <https://scholarship.richmond.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1004&context=bookshelf>.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HEWSTONE, Miles a Wolfgang STROEBE. *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-092-5.

HLOUŠKOVÁ, Lenka. Informální učení v kariéře žen. *Pedagogická orientace: Vědecký časopis České pedagogické společnosti* [online]. Masarykova univerzita, 2013, 23(3), s. 342–363 [cit. 2018-07-12]. ISSN: 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1141>.

HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1457-8.

HODGETTS, Richard M. *Modern human relations at work*. Chicago: Dryden Press, 1990. ISBN 978-05-38481-84-7.

HOFSTEDE, Geert a Gert Jan HOFSTEDE. *Kultury a organizace: software lidské mysli: spolupráce mezi kulturami a její důležitost pro přežití*. Praha: Linde, 2007. ISBN 978-80-86131-70-2.

ILLERIS, Knud. *The fundamentals of workplace learning: understanding how people learn in working life*. London: Routledge, 2011. ISBN 978-04-15579-070.

JARVIS, Peter. *Towards a comprehensive theory of human learning: lifelong learning and the learning society*. London: Routledge, 2006. ISBN 978-04-15355-414.

JARVIS, Peter. *Globalisation, lifelong learning and the learning society: sociological perspectives*. London: Routledge, 2007. ISBN 978-02-03964-408.

KŘUPALA, Jiří. *Informální učení na pracovišti*. Brno, 2015. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce doc. Mgr. Petr Novotný, Ph.D. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/m1gzb/>.

KUBÁTOVÁ, Helena a František ZNEBEJÁNEK. *Základy sociologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-1874-2.

LOVAŠ, Ladislav. Malé sociální skupiny. In: VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. Praha: Grada, 2008, s. 321–339. ISBN 978-80-247-1428-8.

MŠMT. *Strategie celoživotního učení pro ČR* [online]. Praha: MŠMT, 2007. ISBN 978-80-254-2218-2. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>.

MUSIL, Jiří V. *Sociometrie v psychologické kognici: nástroj sociální kompetence učitele*. Olomouc: Psychologická a výchovná poradna, 2003. ISBN 80-238-8935-4.

MUSIL, Jiří V. *Analýza procesu sociální interakce: SYMLOG*. Olomouc: Psychologická a výchovná poradna, 2006. ISBN 80-903-4492-5.

NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace pracovního jednání a její řízení*. Praha: Management Press, 1992. ISBN 80-85603-01-2.

NAKONEČNÝ, Milan. *Základy psychologie*. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0689-3.

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie organizace*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0577-x.

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.

NICHOLSON, Jason a George E. HIGGINS. Social Structure Social Learning Theory. In: TEASDALE, Brent a Mindy S. BRADLEY eds. *Preventing Crime and Violence* [online]. Cham: Springer International Publishing, 2017, s. 11–20 [cit. 2018-07-13]. ISBN: 978-3-319-44122-1. Dostupné z: https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-3-319-44124-5_2.

NOVOTNÝ, Petr. *Učení pro pracoviště: prostor pro uplatnění konceptu workplace learning v českém prostředí*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-5116-4.

PALÁN, Zdeněk. *Lidské zdroje: výkladový slovník: výchova, vzdělávání, péče, řízení*. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7.

PALÁN, Zdeněk. Celoživotní učení. In: *Andromedia.cz* [online]. 20. 11. 2014 [vid. 2014-11-20]. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/celozivotni-uceni-vzdelavani>.

PETRUSEK, Miloslav. *Sociometrie: teorie, metoda, techniky*. Praha: Svoboda, 1969. ISBN neuvedeno.

PETRUSEK, Miloslav. *Sociologická encyklopedie* [online]. 11. 12. 2017 [cit. 2018-07-04]. Dostupné z: https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Koheze_skupinov%C3%A11.

RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC. Dospělí ve formálním vzdělávání. In: RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC, eds. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 41–60. ISBN 978-80-210-4779-2.

RABUŠICOVÁ, Milada, Ladislav RABUŠIC a Klára ŠEĎOVÁ. Motivace a bariéry ve vzdělávání dospělých. In: RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC, eds. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 97–112. ISBN 978-80-210-4779-2.

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3006-6.

ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6.

SAWCHUK, Peter H. Researching Workplace Learning: An Overview and Critique. In: MALLOCH, Margaret, ed. *The Sage handbook of workplace learning*. Los Angeles: SAGE, 2011. ISBN 978-1-84787-589-1.

SENGE, Peter M. *Pátá disciplína: teorie a praxe učící se organizace*. Praha: Management Press, 2016. ISBN 978-80-7261-428-8.

SCHEIN, Edgar H. *Psychologie organizace*. Praha: Orbis, 1969. ISBN neuvedeno.

SLAVÍKOVÁ, Ivana, Karolina HOMOLOVÁ a Pavel DOLEŽEL. *Sociometricko-ratingový dotazník V. Hrabala, st: příručka*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2007. ISBN 978-80-8685-634-6.

STRAKA, Gerald A. Informal and implicit learning: concepts, communalities and differences. *European journal of vocational training* [online]. 2009, 48(3), s. 132–145 [cit. 2018-07-04]. ISSN 1977-0219. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ895214.pdf>.

ŠIMBEROVÁ, Zuzana, ed. *Učení a vzdělávání v podniku a jejich podmínky*. In NOVOTNÝ, Petr a Magdolna BENKE. *Pracoviště jako prostor k učení*. Brno: Masarykova univerzita, 2009, s. 20–31. ISBN 978-80-2104-918-5.

TRACEY, J. Bruce a Michael J. TEWS. Construct Validity of a General Training Climate Scale. *Organizational Research Methods* [online]. 2005, 8(4), s. 353–374 [cit. 2018-07-13]. DOI: 10.1177/1094428105280055. Dostupné z:

<https://scholarship.sha.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1950&context=articles>.

TURECKIOVÁ, Michaela. *Rozvoj a řízení lidských zdrojů*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. ISBN 978-80-86723-80-8.

VESELÝ, Arnošt. Společnost vědění jako teoretický koncept. *Sociologický časopis* [online]. 2004, 40(4), s. 433–446 [cit. 2018-07-19]. ISSN 0038–0288. Dostupné z: <http://sreview.soc.cas.cz/cs/issue/50-sociologicky-casopis-czech-sociological-review-4-2004/938>.

16 Seznam obrázků

Obrázek 1 – Transformace člověka skrze proces učení (Jarvis, 2007, s. 6, upraveno)	18
Obrázek 2 – Učení v podnik (Šimberová, 2009, s. 22)	22
Obrázek 3 – Spoluúčasti na pracovišti (Billet, 2001, s. 4)	23
Obrázek 4 – Podmínky ovlivňující učení a vzdělávání v podniku (Šimberová, 2009, s. 20, upraveno)	26
Obrázek 5 – Formy podnikového vzdělávání (Palán, 2002, s. 66, upraveno).....	28
Obrázek 6 – Spearmanova asociace mezi mírou souhlasu s překážkami bránícími v účasti na vzdělávacích kurzech a záměrem účastnit se některého ze vzdělávacích kurzů v příštím roce (Rabušicová, Rabušic, Šedřová, 2008, s. 108, upraveno)	33
Obrázek 7 – Neformální komunikační sítě (Hodgetts, 1990, s. 163)	39
Obrázek 8 – Vazby v první otázce sociometrie společnost A (vlastní zpracování)	56

17 Seznam tabulek

Tabulka 1 – Grafické zobrazení neuspořádané matice (vlastní zpracování).....	47
Tabulka 2 – Vynásobená kvadratická matice (vlastní zpracování).....	48
Tabulka 3 – Kritérium intenzity sociometrie (vlastní zpracování).....	56
Tabulka 4 – Otázka 1. v sociometrii, společnost A (vlastní zpracování)	57
Tabulka 5 – Srovnání sociometrických indexů (vlastní zpracování)	59

18 Seznam zkratk

API – Analýza procesu interakce

ČSÚ – Český statistický úřad

GTCS – General Training Climate Scale

PIAAC – Programme for International Assessment of Adult Competencies

SYMLOG – System for Multiple Level Observation of Groups

19 Přílohy

Příloha A: Dotazník sociometrického šetření

DOTAZNÍK

Úvod

Dobrý den,

Jmenuji se Tereza Urbanová a jsem studentka navazujícího magisterského studia oboru Andragogika a personální řízení na Filozofické Fakultě Univerzity Karlovy v Praze.

Má diplomová práce se zabývá analýzou struktur pracovních kolektivů v procesu vzdělávání na pracovišti. Chtěla bych Vás požádat o to, abyste vyplnili následující krátký dotazník, který je zaměřen na Vaši pracovní skupinu.

Výsledky mého výzkumu budou prezentovány anonymně a nebudou zveřejněny žádným účastníkům výzkumu. Veškeré získané informace budou použity pouze pro účely mého výzkumu.

Děkuji Vám za spolupráci a Váš čas.

Tereza Urbanová

I. Uvedte, prosím, Vaše jméno:

II. Uvedte, prosím, Váš věk:

III. Jaká je Vaše nynější pracovní pozice?

IV. Jak dlouho pracujete na této pozici?
Uvedte prosím počet let a měsíců.

V. Jak dlouho pracujete ve společnosti?
Uvedte, prosím, počet let a měsíců.

U níže uvedených otázek vybírejte, prosím, z členů Vaší pracovní skupiny, kterými jsou:

U následujících otázek vyberte jednu či více osob:

1. Kterého z kolegů či kolegyn byste si vybral/a pro spolupráci na půlročním pracovním projektu, který shledáváte důležitým.
Odpověď:
.....
.....
.....

2. S kým z Vašich kolegů či kolegyně nejčastěji komunikujete v pracovní době?
Odpověď:
.....
.....
.....

3. Pokud byste měl/a možnost výběru, s kým ze svých kolegů či kolegyně byste rád/a sdílela společnou kancelář?
Odpověď:
.....
.....
.....

4. S kým z kolegů či kolegyně se scházíte mimo pracovní dobu ve svém volném čase?
Odpověď:
.....
.....
.....

5. S kým chodíte v rámci pracovní doby na obědy? O jakých tématech vedete nejčastěji debaty v průběhu oběda? Prosím, vyberte z uvedených možností.	
Odpověď:	Témata Rodina
.....	diskuze: Práce
.....	Trávení volného času
.....	jiné

6. Koho z Vašich kolegů si nejvíce vážíte? Uveďte, prosím, důvod.	
Odpověď:	Důvod:
.....
.....
.....

Příloha B: Polostrukturovaný rozhovor

ROZHOVOR

Informální učení na pracovišti

Technika výzkumu:

Výzkumný vzorek:

Hlavní výzkumná otázka:

Príslib anonymity respondentů, souhlas s nahráváním.

Úvod

Dobrý den,

Jmenuji se Tereza Urbanová a jsem studentka navazujícího magisterského studia oboru Andragogika a personální řízení na Filozofické Fakultě Univerzity Karlovy v Praze.

Má diplomová práce se zabývá analýzou struktur pracovních kolektivů v procesu vzdělávání na pracovišti a tento rozhovor je součástí mého výzkumu. Děkuji Vám za to, že jste zpracoval/a první část mého výzkumu, která měla formu dotazníku.

Chci Vás požádat o souhlas s nahráváním tohoto rozhovoru.

Výsledky mého výzkumu budou prezentovány anonymně a nebudou prezentovány žádným účastníkům výzkumu. Veškeré získané informace budou použity pouze pro účely mého výzkumu.

Úvodní otázky

- I. Jaká je náplň Vaší práce?
- II. Popište mi, prosím, Váš typický pracovní den. Zkuste si vybavit co nejvíce detailů.
- III. Jak dlouho pracujete ve společnosti?
- IV. Procházíte nyní nějakou atypickou změnou v rámci Vaší práce?

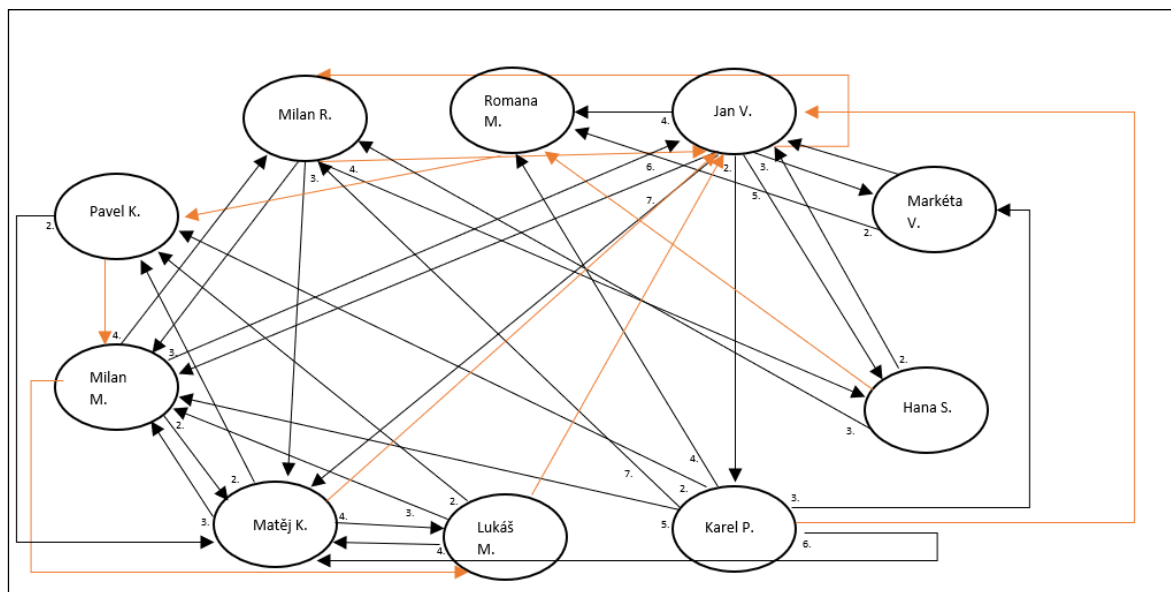
Výzkumné otázky (použito DP – Bc. Jiří Křupala, MUNI, téma: „Informální učení na pracovišti“)

1. OKRUH: Co jste se za dobu, co zde pracujete, v průběhu práce naučil? (obsah)
 - a. Učíte se Vy sám/sama, nezávisle na požadavku jiné osoby v rámci Vaší práce?
 - b. Co jste se tímto způsobem, za tu dobu, co zde pracujete, naučil/a?
 - c. Naučil/a jste se zde něčemu podstatnému pro Vaši práci?
 - d. Naučil/a jste se nějakým novým věcem naopak na základě zkušenosti ostatních? Jakým?
 - e. Jaké informace si nejčastěji vyhledáváte?
 - f. O jakých pracovních problémech nejčastěji diskutuje se svými kolegy?
 - g. Je podle Vás něco, co jste se za tu dobu, co zde pracujete, naučil/a nad rámec toho, co Vaše každodenní práce vyžaduje?
 - h. Změnily se Vaše postupy řešení problémů za tu dobu, co zde pracujete?
 - i. Změnil se Váš způsob komunikace s lidmi v rámci práce?

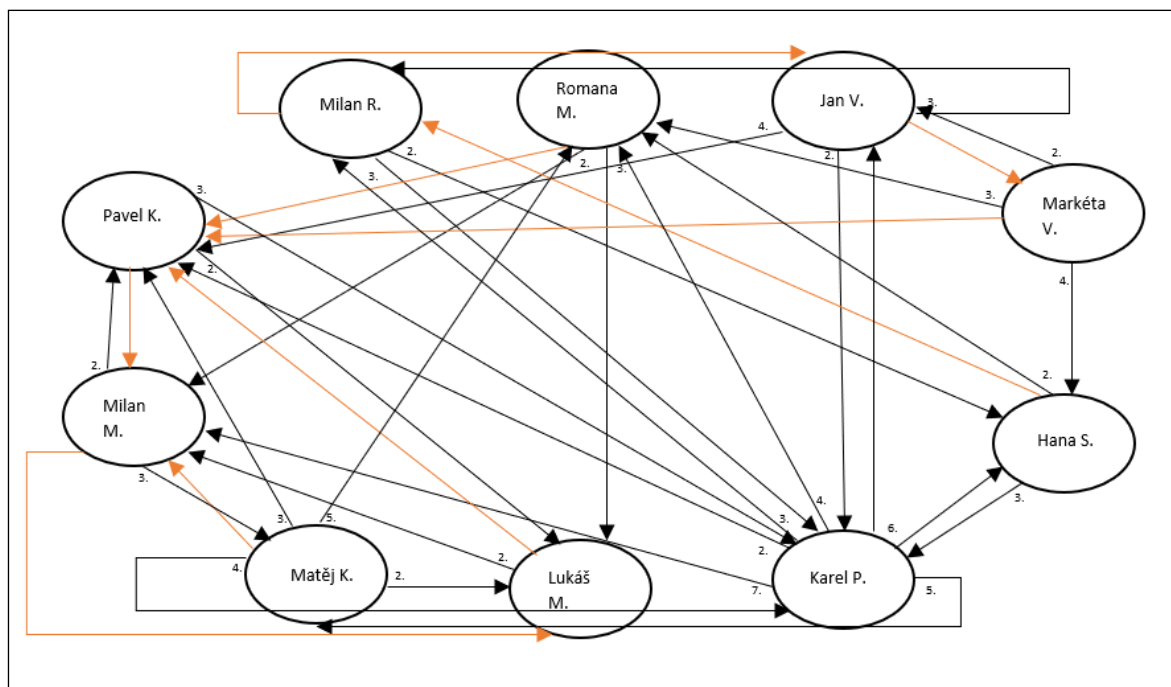
2. OKRUH: Co předcházelo tomuto učení? Co zapříčinilo to, že jste se naučil těmto věcem? (stimuly)
 - a. Co Vás vedlo k tomu, že jste se těmto novým věcem naučil/a?
3. OKRUH: Jakým způsobem jste se to naučil? (způsoby, prostředky)
 - a. Jak jste se těmto novým věcem naučil/a?
 - b. Pokud něco nevíte, nebo Vás něco zajímá, kde získáváte potřebné informace?
 - c. Pokud se setkáváte s novou pracovní situací, jak ji řešíte? Např. zkoušíte nové postupy řešení úkolů, upřednostňujete Vaše vyzkoušené postupy nebo postupy Vašich kolegů?
4. OKRUH: Vnímáte na své straně nějaké faktory (např. osobní vlastnosti nebo jevy), které Vám usnadňují proces učení? (faktory na straně zaměstnance)
 - a. Je něco, co pozitivně ovlivňuje Vaši chuť do vzdělávání se? Co Vás inspiruje a dodává Vám sílu jít do nových pracovních věcí?
 - b. Existuje něco, co Vaši chuť do vzdělávání naopak ubírá?
5. OKRUH: Jak byste popsal svými slovy firemní kulturu a zvyklosti ve vaší firmě? (faktory na straně podniku)
 - a. Když k Vám do pracovní skupiny nastoupí nový zaměstnanec, co se děje? Jak probíhá jeho začleňování?
 - b. Když spolupracujete s kolegy nad pracovními problémy, jak si mezi sebe rozdělujete úkoly?
 - c. Předáváte si negativní zkušenosti, které jste v rámci práce zažil/a, s Vašimi kolegy?
 - d. Za kým jdete, když si nevíte rady?
 - e. Sdílíte Vy Vaše zkušenosti a pracovní poznatky s kolegy?
6. OKRUH: Jak vnímáte přínosy informální učení pro Váš osobní a pracovní život? (přínosy)
 - a. Učíte se raději sám/sama podle toho, jak vy chcete nebo raději vyhledáváte organizované vzdělávání?
 - b. Proč je pro Vás lepší samostatné učení/organizované učení?
 - c. Je něco, co Vás významně ovlivnilo nebo změnilo za tu dobu, co zde pracujete?

Příloha C: Společnost A – grafické zobrazení voleb v dotazníku

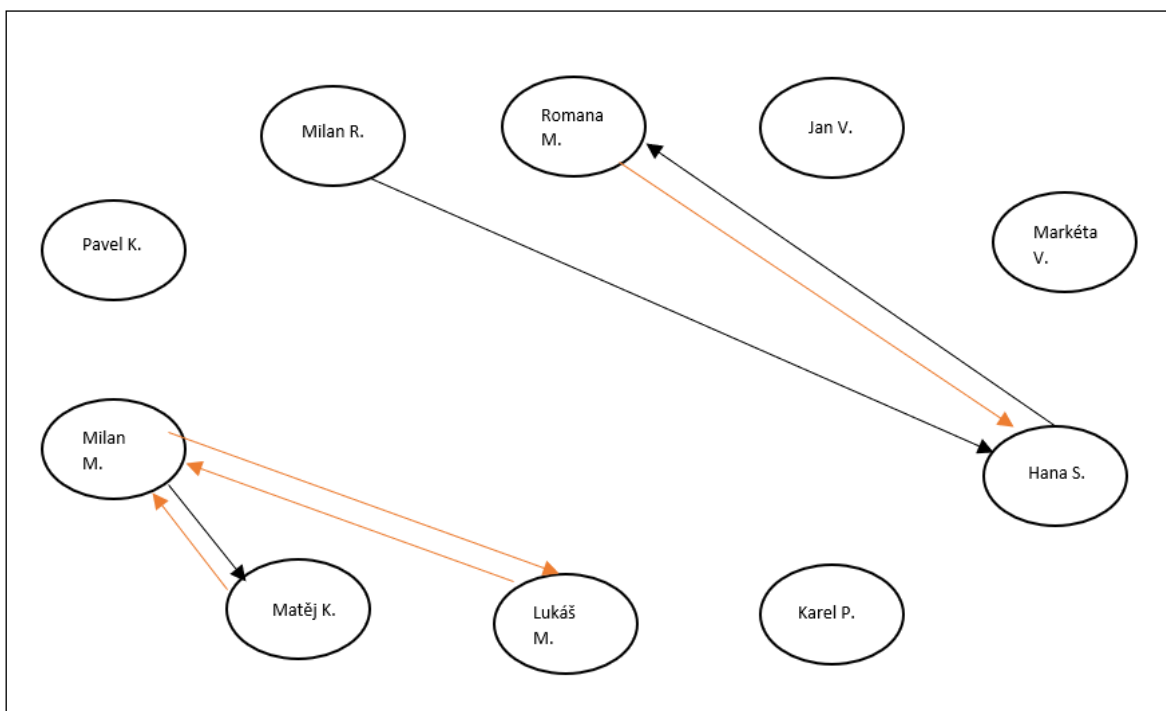
Otázka č. 1



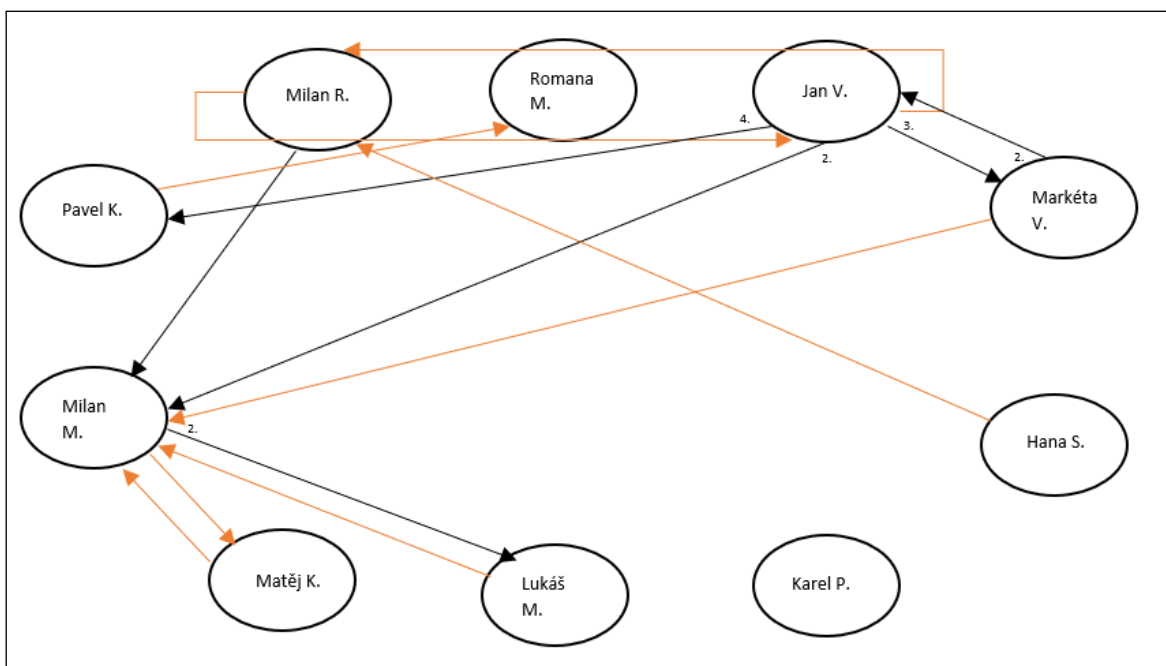
Otázka č. 2



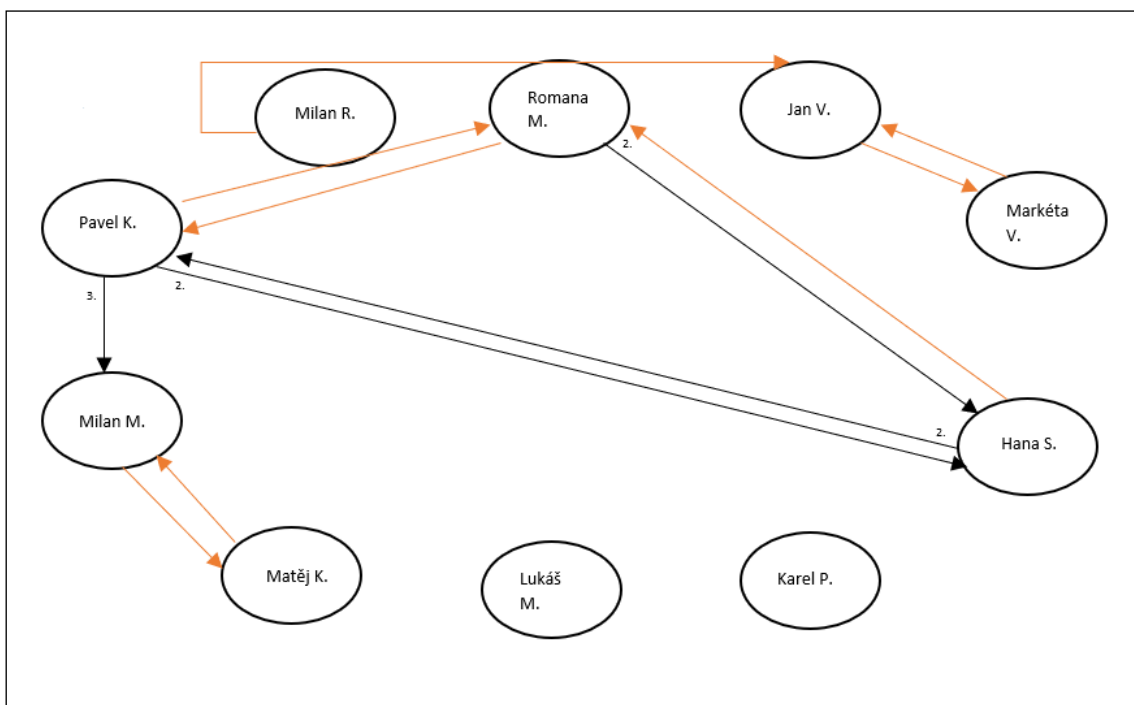
Otázka č. 3



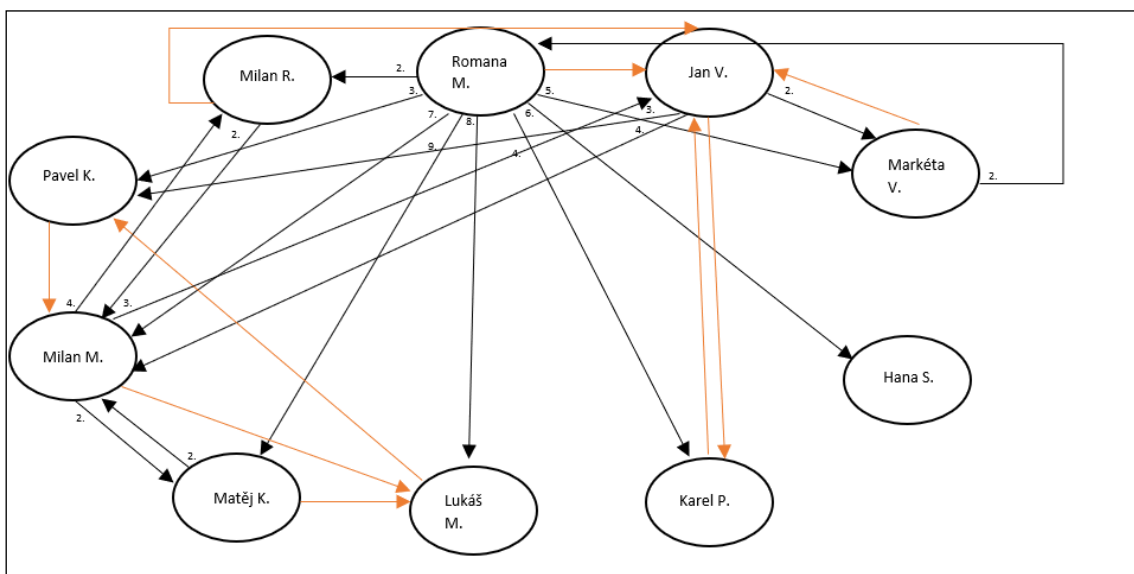
Otázka č. 4



Otázka č. 5



Otázka č. 6



Příloha D: Společnost A – výpočty sociometrie

(1 = Milan R., 2 = Romana M., 3 = Jan V., 4 = Markéta V., 5 = Hana S., 6 = Karel P., 7 = Lukáš M., 8 = Matěj K., 9 = Milan M., 10 = Pavel K.)

Otázka č. 1

Obdržené volby											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Darované volby	1	x		4		1		2	3		10
	2		x							4	4
	3	4	1	x	2		3				10
	4		3	4	x						7
	5	2	4	3		x					9
	6		1	4	2		x			3	10
	7			4				x	1	2	10
	8			4				1	x	2	10
	9	1		2				4	3	x	10
	10								3	4	x

Otázka č. 3

Obdržené volby											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Darované volby	1	x			4						4
	2		x		4						4
	3			x							0
	4				x						0
	5		4			x					4
	6						x				0
	7							x	4		4
	8								x	4	4
	9						4	3	x		7
	10									x	0
		0	4	0	0	8	0	4	3	8	0

Otázka č. 4

Obdržené volby											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Darované volby	1	x		4					3		7
	2		x								0
	3	4		x	2				3	1	10
	4			3	x				4		7
	5	4				x					4
	6						x				0
	7							x	4		4
	8								x	4	4
	9						3	4	x		7
	10		4							x	4
		8	4	7	2	0	0	3	4	18	1

Otázka č. 5

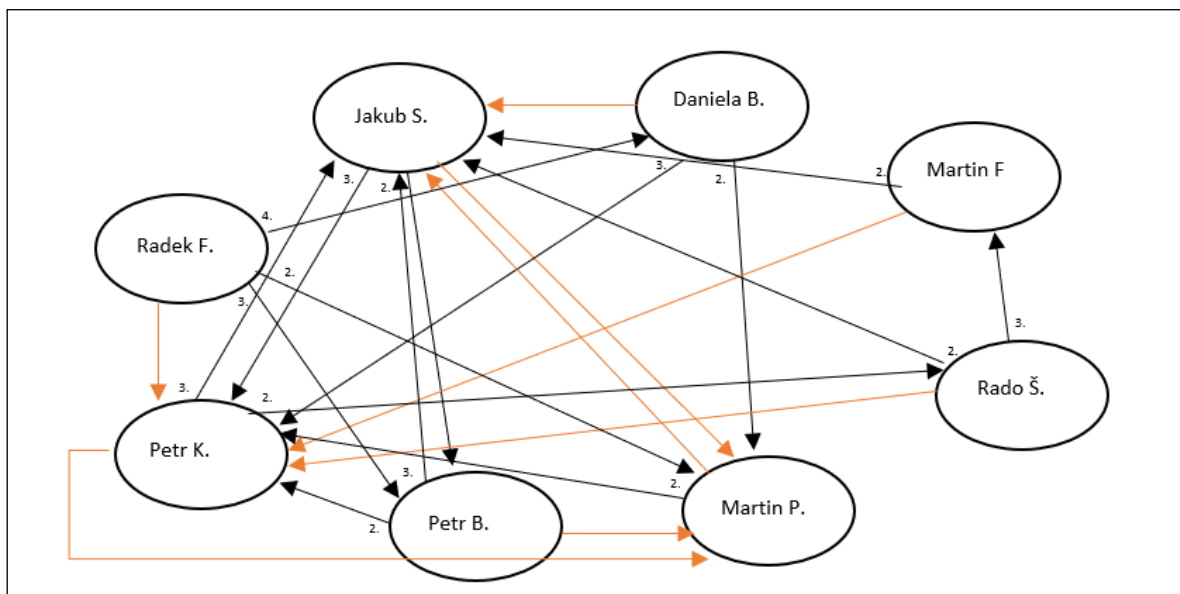
Obdržené volby											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Darované volby	1	x		4							4
	2		x		3					4	7
	3			x	4						4
	4			4	x						4
	5		4			x				3	7
	6						x				0
	7							x			0
	8								x	4	4
	9								4	x	4
	10		4		3				2	x	9
		0	8	8	4	6	0	0	4	6	7

Otázka č. 6

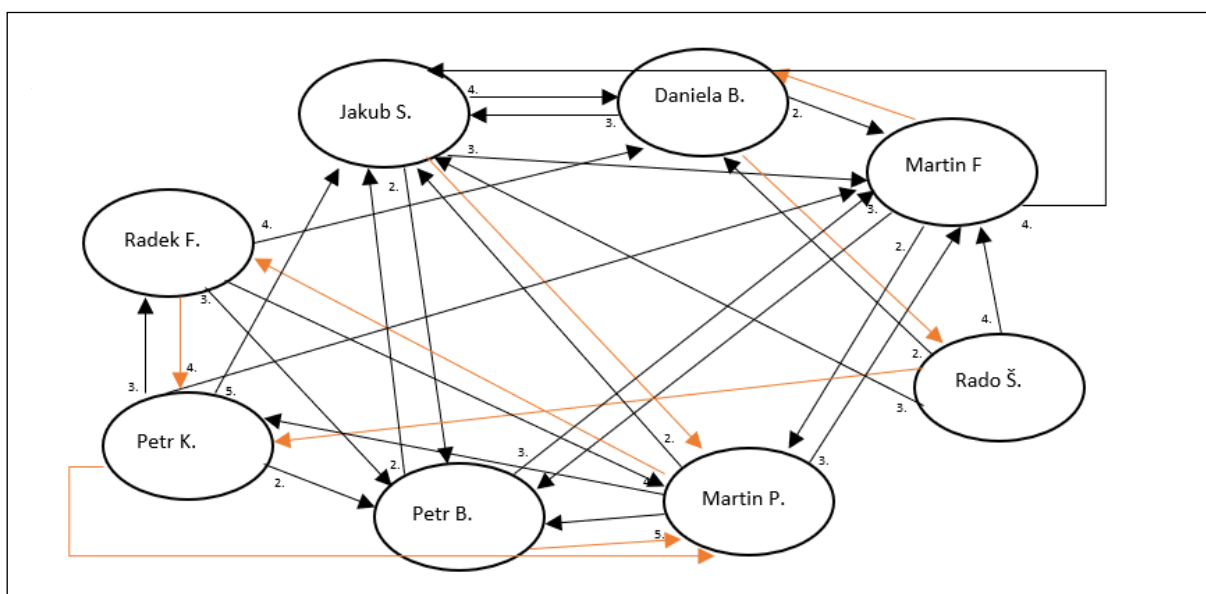
Obdržené volby											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Darované volby	1	x		4					3		7
	2	3	x	4		1				2	10
	3			x	3	4			1	2	10
	4		3	4	x						7
	5					x					0
	6			4			x				4
	7							x		4	4
	8						4	x	3		7
	9	1		2			4	3	x		10
	10								4	x	4
		4	3	18	3	0	5	8	3	11	8

Příloha E: Společnost B – grafické zobrazení voleb v dotazníku

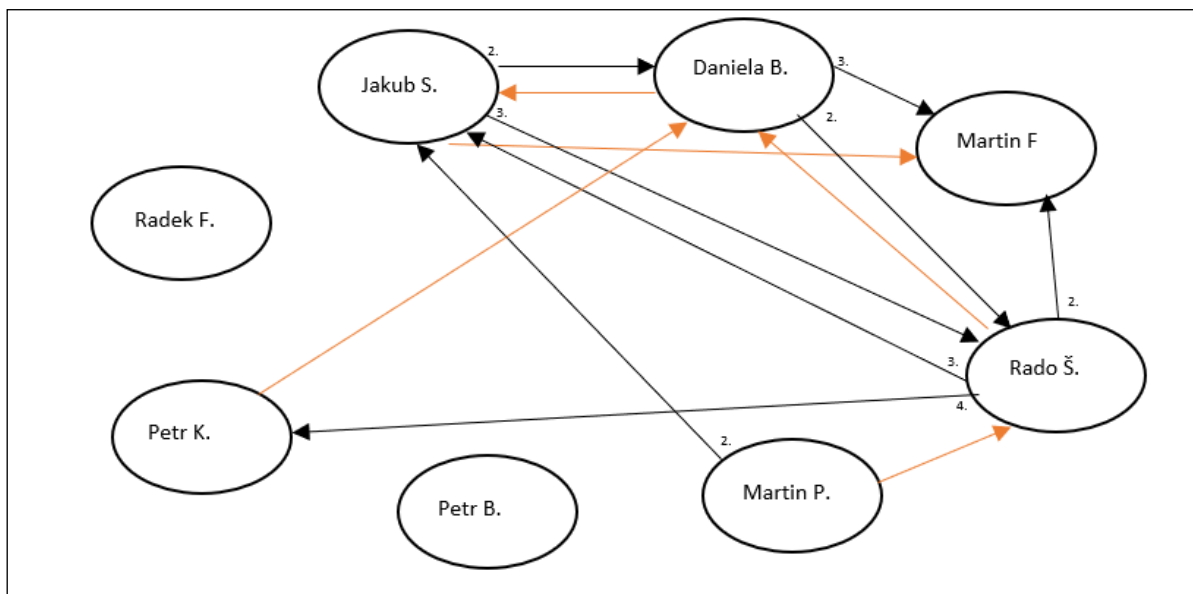
Otázka č. 1



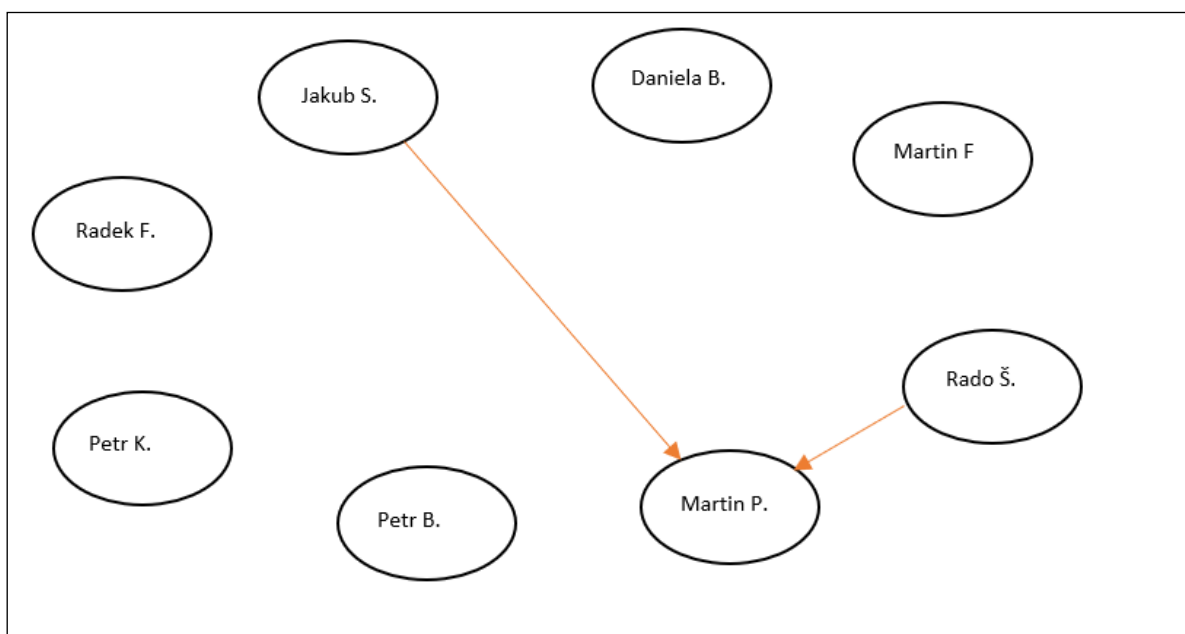
Otázka č. 2



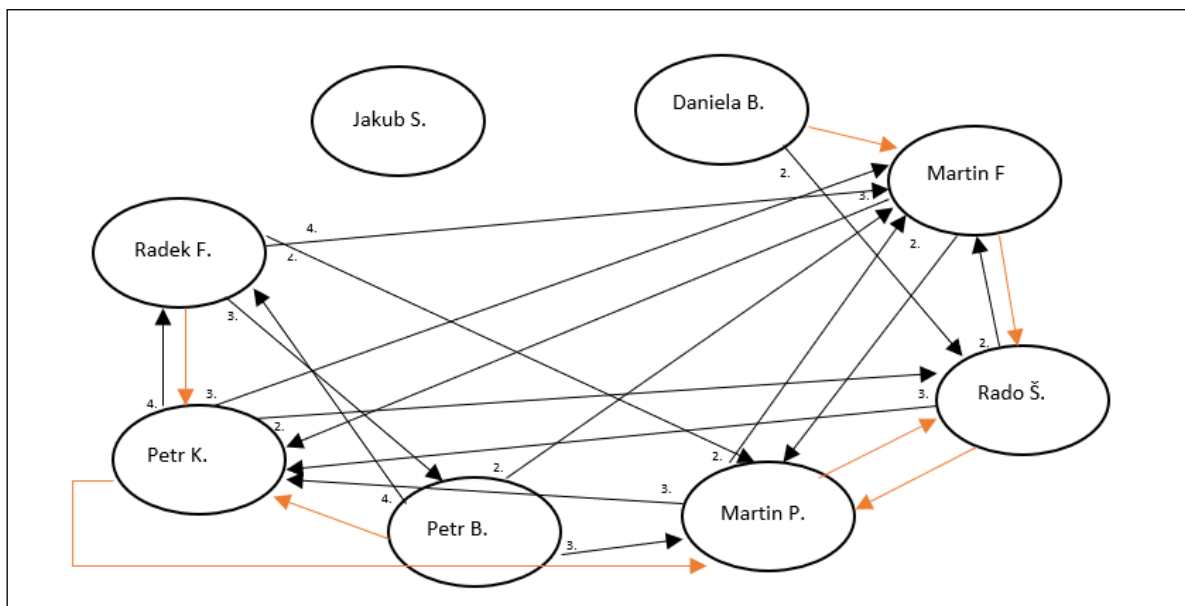
Otázka č. 3



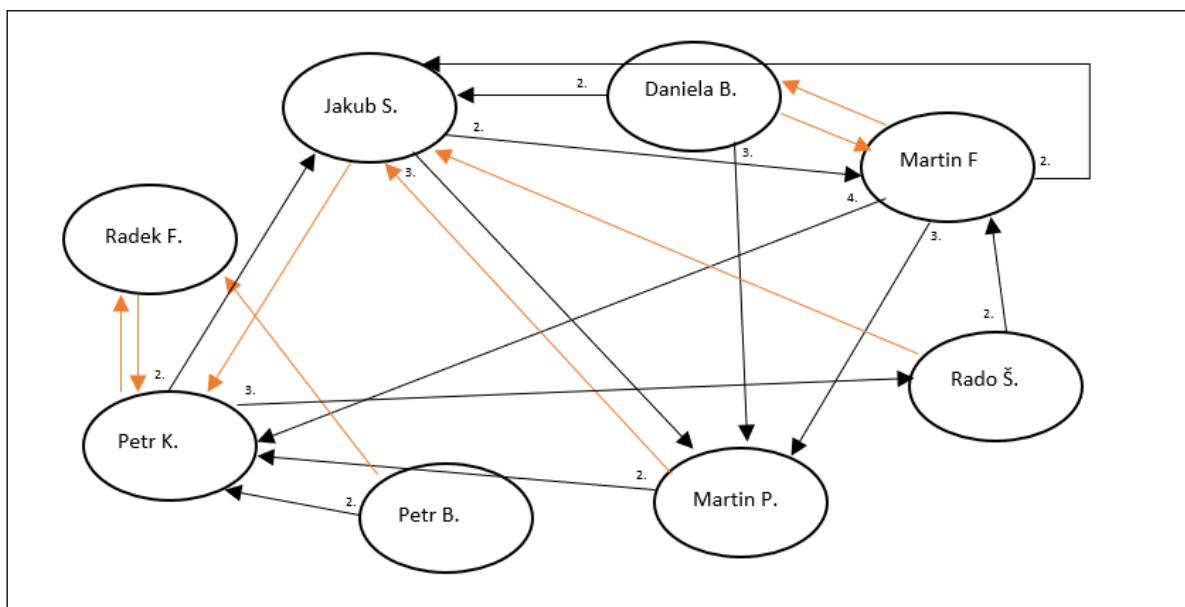
Otázka č. 4



Otázka č. 5



Otázka č. 6



Příloha F: Společnost B – výpočty sociometrie

Otázka č. 1

(1 = Jakub S., 2 = Daniela B., 3 = Martin F., 4 = Rado Š., 5 = Martin P., 6 = Petr B., 7 = Petr K., 8 = Radek F.)

		Obdržené volby									
		1	2	3	4	5	6	7	8		
Darované volby	1	x				4	3	2		9	
	2	4	x			3		2		9	
	3	3		x				4		7	
	4	3		2	x			4		9	
	5	4				x		3		7	
	6	2				4	x	3		9	
	7	2			3	4		x		9	
	8		1			3	2	4	x	10	
		18	1	2	3	18	5	22	0		

Otázka č. 2

		Obdržené volby									
		1	2	3	4	5	6	7	8		
Darované volby	1	x	1	2		4	3			10	
	2	2	x	3	4					9	
	3	1	4	x		3	2			10	
	4	2	3	1	x			4		10	
	5	3		2		x		1	4	10	
	6	3		2		4	x			9	
	7			1		4	3	x	2	10	
	8		1			3	2	4	x	10	
		11	9	11	4	18	10	9	6		

Otázka č. 3

		Obdržené volby								
		1	2	3	4	5	6	7	8	
Darované volby	1	x	3	4	2					9
	2	4	x	2	3					9
	3			x						0
	4	2	4	3	x			1		10
	5	3			4	x				7
	6						x			0
	7		4					x		4
	8								x	0
		9	11	9	9	0	0	1	0	

Otázka č. 4

Obdržené volby									
	1	2	3	4	5	6	7	8	
Darované volby	1	x				4			4
	2		x						0
	3			x					0
	4				x	4			4
	5					x			0
	6						x		0
	7							x	0
	8								x
	0	0	0	0	8	0	0	0	

Otázka č. 5

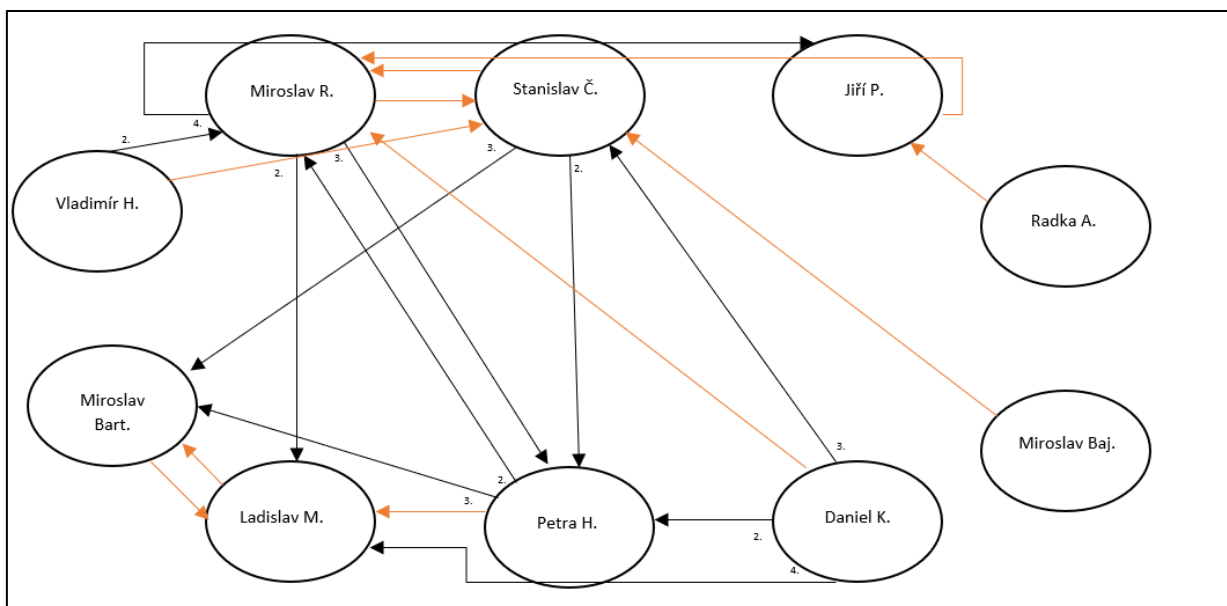
Obdržené volby									
	1	2	3	4	5	6	7	8	
Darované volby	1	x							0
	2		x	4	3				7
	3			x	4	3		2	9
	4			3	x	4		2	9
	5			3	4	x		2	9
	6			3		2	x	4	10
	7			2	3	4		x	10
	8			1		3	2	4	10
		0	0	16	14	16	2	14	2

Otázka č. 6

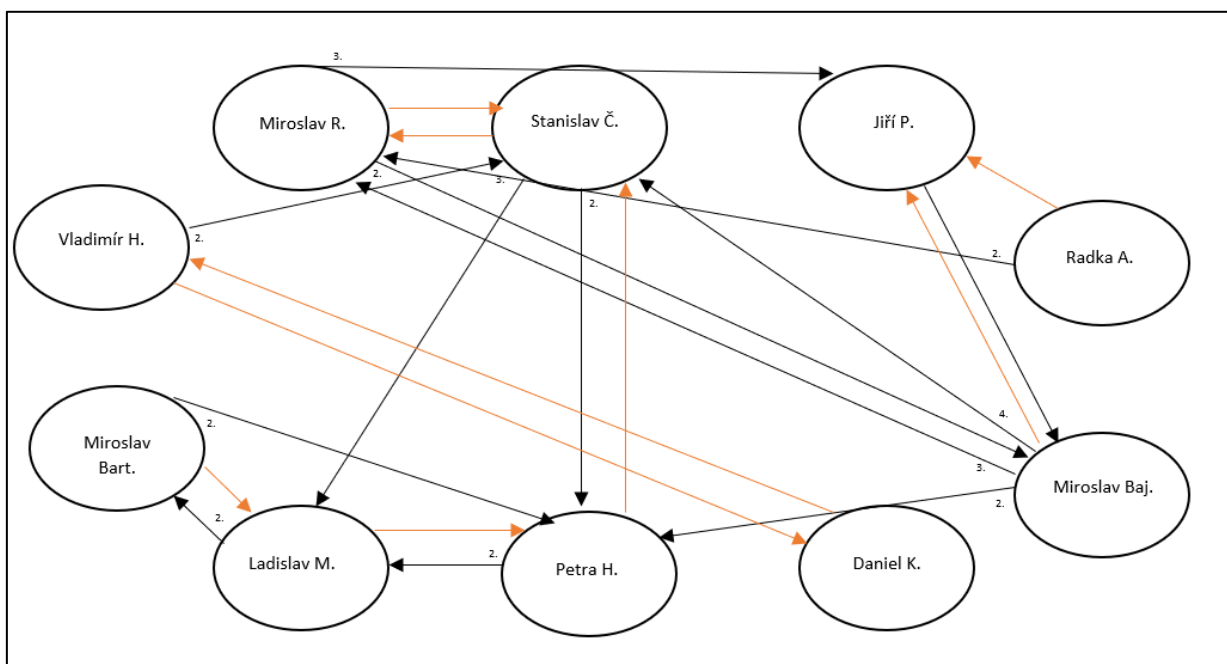
Obdržené volby										
	1	2	3	4	5	6	7	8		
Darované volby	1	x		3		2		4		9
	2	3	x	4		2				9
	3	3	4	x		2		1		10
	4	4		3	x					7
	5	4				x		3		7
	6						x	3	4	7
	7	3			2			x	4	9
	8							4	x	4
	17	4	10	2	6	0	15	8		

Příloha G: Společnost C – grafické zobrazení voleb v dotazníku

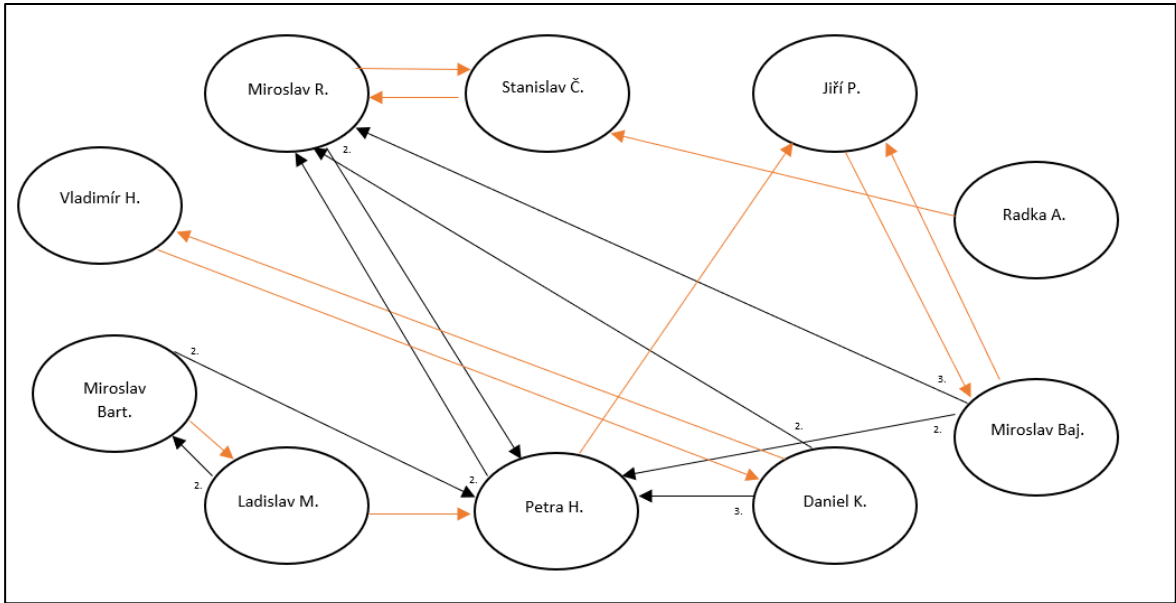
Otázka č. 1



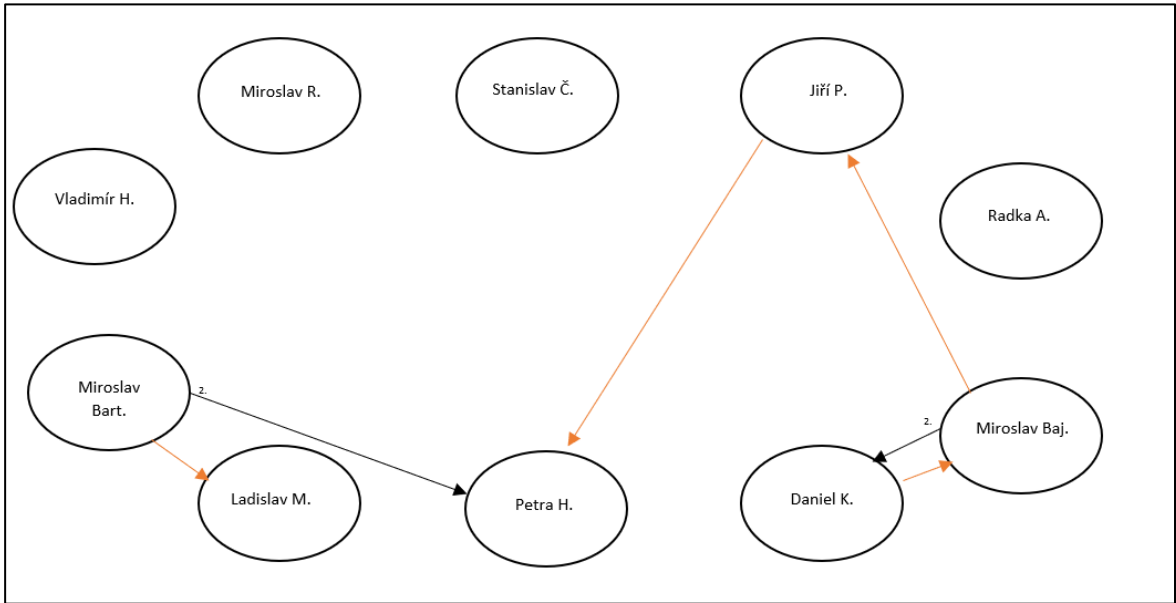
Otázka č. 2



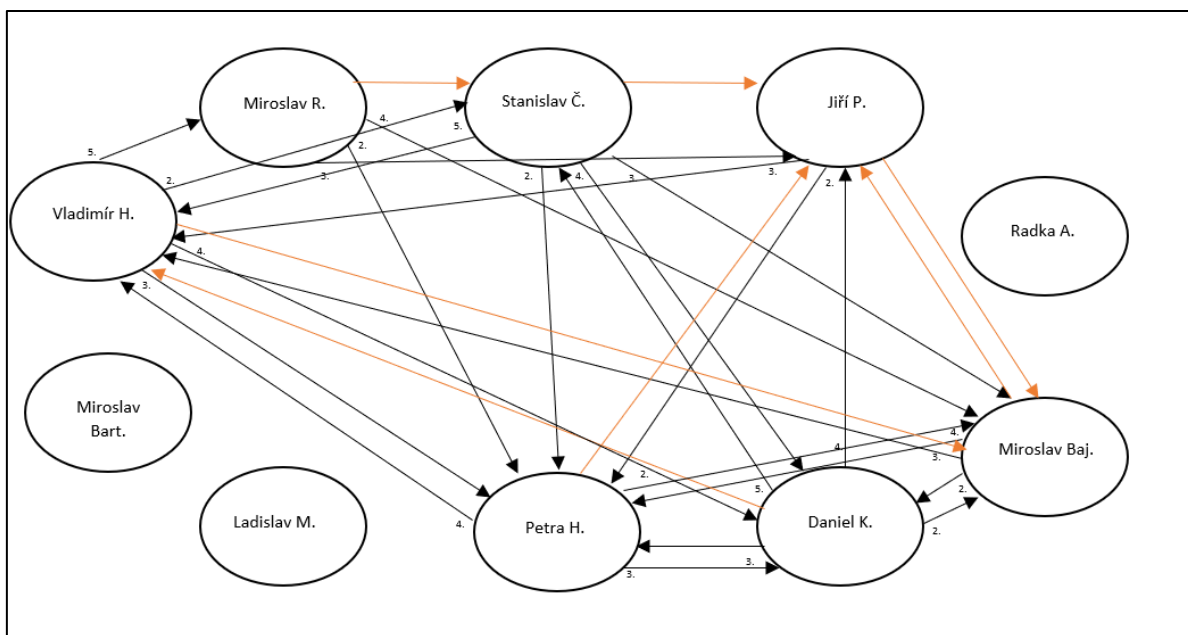
Otázka č. 3



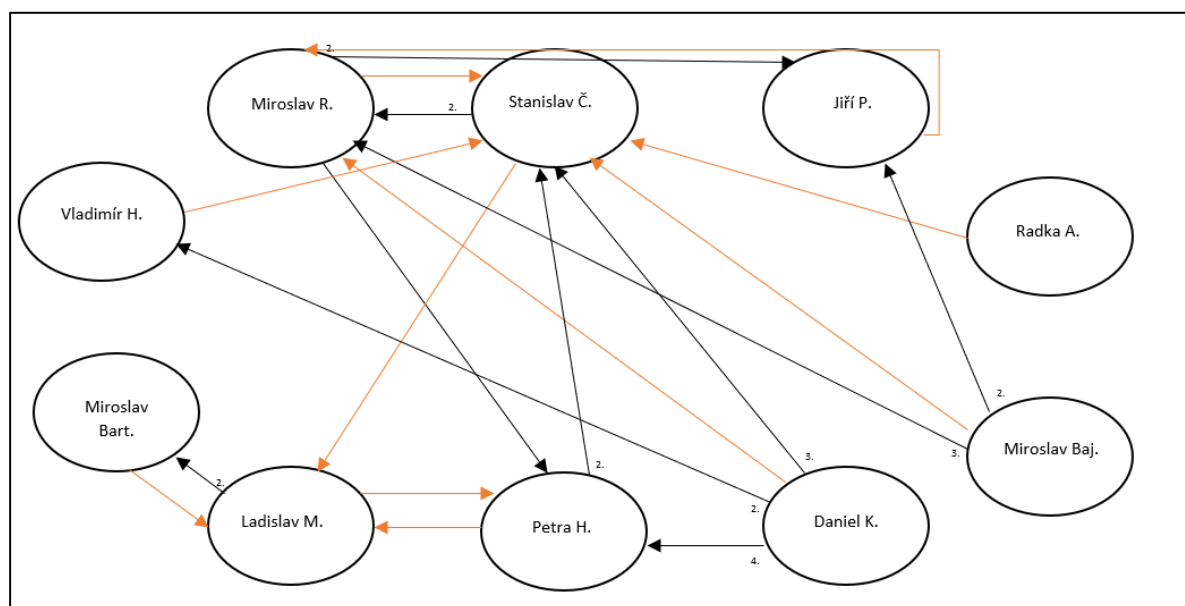
Otázka č. 4



Otázka č. 5



Otázka č. 6



Příloha H: Společnost C – výsledky sociometrie

Otázka č. 1

(1 = Miroslav R., 2 = Stanislav Č., 3 = Miroslav R., 4 = Radka A., 5 = Miroslav Baj., 6 = Daniel K., 7 = Petra H., 8 = Ladislav M., 9 = Miroslav Bart., 10 = Vladimír H.)

Obdržené volby											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Darované volby	1	x	4	1				2	3		10
	2	4	x					3		2	9
	3	4		x							4
	4			4	x						4
	5		4			x					4
	6	4	2				x	3	1		10
	7	3						x	4	2	9
	8								x	4	4
	9								4	x	4
	10	3	4								x
		18	14	5	0	0	0	8	12	8	0

Otázka č. 2

Obdržené volby											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Darované volby	1	x	4	2		3					9
	2	4	x				3	2			9
	3			x		4					4
	4	3		4	x						7
	5	2	1	4		x	3				10
	6						x			4	4
	7		4					x	3		7
	8						4	x	3		7
	9						3	4	x		7
	10		3				4				x
	9	12	10	0	7	4	13	9	3	4	

Otázka č. 3

Obdržené volby											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Darované volby	1	x	4					3			7
	2	4	x								4
	3			x		4					4
	4		4		x						4
	5	2		4		x		3			9
	6	3					x	2		4	9
	7	3		4				x			7
	8						4	x	3		7
	9						3	4	x		7
	10					4				x	4
		12	8	8	0	4	4	15	4	3	4

Otázka č. 4

Obdržené volby											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Darované volby	1	x									0
	2		x								0
	3			x			4				4
	4				x						0
	5			4		x	3				7
	6					4	x				4
	7							x			0
	8								x		0
	9						3	4	x		7
	10									x	0
		0	0	4	0	4	3	7	4	0	0

Otázka č. 5

Obdržené volby											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Darované volby	1	x	4	2		1		3			10
	2		x	4		2	1	3			10
	3			x		4		3		2	9
	4				x						0
	5			4		x	3	1		2	10
	6			1		3	x	2		4	10
	7			4		3	2	x		1	10
	8								x		0
	9									x	0
	10	4								x	4
		4	4	15	0	13	6	12	0	0	9

Otázka č. 6

Obdržené volby											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Darované volby	1	x	4	3			2				9
	2	3	x					4			7
	3		4	x							4
	4		4		x						4
	5	2	4	3		x					9
	6	4	2				x	1		3	10
	7		3					x	4		7
	8						4		x	3	7
	9							4		x	4
	10		4							x	4
		9	25	6	0	0	0	7	12	3	3

Příloha I: Rozhovor_Ladislav M.

T: Já jsem teď pustila nahrávání pro účely pozdějšího zpracování dat. Souhlasíte s nahráváním?

R: Já proti tomu nic nemám. Tak když je to pro takové účely.

T: Můžu se zeptat, jaká je náplň Vaší práce?

R: Tak moje práce je, že jsem instruktor, tak jak všichni tady v servisní škole. No a máme rozdělené věci, někdo dělá podvozkové části, někdo dělá normální agregáty no a tam se to rozšiřuje, se to prolíná z jednoho tak, abychom pokryli to školení, když jsou někteří pryč. Takže je to tak zdvojené funkce. Takovým způsobem je to tady řešeno. Jinak teď jsme specializovaní svým způsobem poslední roky. Což nevím, jestli je moc ideální pro servisní školu, ale dneska ten rozsah je tak velký, že se to nedá normálně všechno dělat. Buď specializované anebo všechno a nic tím pádem. To je jenom k té naší náplni.

T: Můžete mi nějak popsat Váš typický den v práci?

R: No záleží, jestli je školení nebo není školení. Pokud je školení, tak se samozřejmě je nutné připravit, tzn. ráno nachystat věci, pokud se to školení startuje, tak připravit ty veškeré věci, co týče jmenný seznam, který tady přijde, nachytat dokumentaci, dělat různé takové věci, rozložit bloky a připravit si podklady pro školení. Takže to je normální příprava a pak je samotné školení, kdy už se potom jede podle toho, co jsme zpracovali. A pokud není školení, tak samozřejmě se musí udělat ty základní věci ty podklady, nové, protože když je nové auto nebo se liší, tak ty změny do toho zapracovat. A pokud je z venku nějaké dotazy, tak se řeší normálně dotazy zákazníků přes telefon e-maily a tak dále. Čili ale zas se to vztahuje k práci.

T: Můžu se zeptat, školíte každý instruktor stejně?

R: To nejde udělat stejně. Každý má jinou kapacitu, každý má jiné zkušenosti, takže to nejde udělat tak. Starší lidi mají větší přehled dejme tomu, protože mají na čem stavět. Jsou dejme tomu v profesi dlouho, tak čerpají ze starých věcí, některé věci se opakují, takže to využívají a má větší rozsah. Ti, co začínají, tak Ti to nabudou až v pozdější době. To znamená oni se během toho, co tady jsou a pracují, pokud pracují dlouhodobě, tak potom stavějí. No ale je důležité odkud přišli. Pokud přijdou normálně z venčí, tak ty zkušenosti nenabyde ze dne na den. To trvá normálně 4–5 let, než trochu do té tematiky zabrouzdá. A musí znát ten systém. A musí samozřejmě dělat, musí nějakým způsobem s tím výrobkem sžít. Jinak to nejde. Takže proto nemůže být stejně tady toť toto. Nemají všichni stejnou startovací pozici. On si ji normálně vypracuje, ale to chce čas anebo normálně jsou to lidi, kteří přišli z dílny tak jak my, normálně spousty před náma, to jsou většinou kluci z dílny, takže mají na čem stavět. Tak by to mělo být. Nelze sebrat pracovníka, který byl normálně řezník a přeškolit ho na mechanika, to nejde. Anebo když by se vzal nějaký, tak samozřejmě, lidi se na učí. Někdo líp, to má hůř, ale už má obrovskou ztrátu času, než se to naučí. Musí to být člověk z profese, musí to být člověk, který se točil kolem těchto věcí. A pak samozřejmě se vyvíjí dál. Protože se mění auta, mění se aj typy školení, všechno.

T: Když mluvíte o tom, že se mění typy školení, nebo jsou nové typy aut, které vyžadují novou dokumentaci, vy se také učíte novým věcem?

R: Tož to jde ruku v ruce všechno. Přijdou nové věci, tak se musí nové věci naučit. Některé věci se opakují, takže tam se mění mechanika, nějaké postupy nebo řazení nebo něco takového. Ale pokud jsou tam hydraulické systémy, tak jsou složitější, musí se učit. Pokud je to normálně vzduchotechnika, nový systém, taky se musí učit. Takže to se tady pořád vyvíjí ten člověk normálně musí se učit. Musí normálně s tím žít, jinak normálně nemůže školit.

T: A jak vy se učíte?

R: Tak to je v práci no. Čtením výkresů, různé dokumentace, doplnění normálně, těch informací se bere z různých míst. Normálně se něco přečte. Číst se musí. Anebo se tak dlouho sedí, nebo se mezi s sebou s konstrukcí se bavíme aj, jak to pracuje. Kdysi to bylo lepší, že ti konstruktéři přišli, vysvětlili to. Dneska už to tak není, což je chyba. Mělo by to být zas. Nový výrobek, měly by být seznámení instruktoři a pak to postupuje dál. Což se neděje. Uspěchaná doba. A poslední dobou i dokumentace pokulhává, což je taky chyba. Není z čeho čerpat. A další věc je, že spousty věcí je v angličtině, a ne vždycky normálně ten člověk tak dobře zná anglicky, aby z toho mohl poznat, jak to vlastně funguje. To je chyba. Dneska je to ale móda, každé desáté slovo je anglické a nikdo neví normálně, co to ani znamená. Ale se to papouškuje.

T: Když jsou nějaké ty nové věci, které třeba nejsou ani dobře zpracované v dokumentaci, jak potom zjistíte, jak fungují?

R: No tak, musí se obrátit normálně na kolegy, kteří vládnou angličtinou dejme tomu, a přes ně normálně nějakým způsobem se to konzultuje, ten to zpracuje dejme tomu do češtiny a pak se to předá už ústní formou a v podstatě další si to buďto poznačí nebo to má zpracované a dá se za ním jít a získat tu informaci

a potom na tom pracovat dál. Jinak to nejde. Ideální stav by byl, kdyby to bylo v češtině. Neříkám, že by se angličtina neměla učit, já to беру, ale ne všichni jsou stejní, protože každý normálně má vztah normálně k něčemu. Někdo se technicky naučí, někdo je jazykově líp vybavený, zas mu chybí jiné věci. Takže to je složité. I když naši kluci normálně tak umí, třeba angličtinu. Minule jsem jako používal španělštinu, ta se teď nevyužívá a ruštinu, to neberu, to je taková řeč nám blízká. Ale není taky jednoduchá.

T: Řekl byste, že se třeba učíte i novým věcem na základě zkušeností někoho jiného? Třeba jak probíhá školení, co se třeba nepodaří.

R: No, to je tak. Když mi máme svoje školení, když nás učí z jiné firmy dejme tomu na topení, nebo na systémy EBS, tak samozřejmě, to se využívá jejich podklady, Pak se to posouvá dál. Ale oni jsou odborníci jenom v té jedné části, kdežto my musíme zvládat celý nákladůk. Ale zas nejsme tak široký rozsah, máme to specializované. Někdo má podvozkovou část a jsme dva, abychom mohli v případě výpadku jeden druhého nahradit. Musí to tak být, protože když je školení rozjeté, nejde zastavit. To je jak vlak. Musí se dokončit, tak tam musí někdo být. Zákazník si zaplatil, tak tam musí být ten člověk, jinak nemá smysl nějaké školení organizovat, když to není pokryté celé ta látka.

T: A předáváte si třeba i to, jak probíhá to školení?

R: Ne, to je dělané tak, že každý je napsaný na tu určitou část. Takže jeden skončí a ten ho informuje ano, skončil jsem, budeš pokračovat. Nebo za hodinu končí, nejsou žádné dotazy, ty pokračuješ. Takže se to předalo a takovým stylem. Jinak to tak nejde. A měl by se dodržovat harmonogram. To znamená známe přibližně takový čas, za který se to má stihnout. Protože když někdo mu ubere, tak on to musí zrychlit. Že ten čas je určený, dejme tomu, 1 den, tak se řekne nebo 2 dny tak to se musí rozložit tak, aby to časově bylo stejnoměrně rozdělené. Aby on měl možnost říct to, co potřebuje.

T: Můžu se zeptat, o jakých věcech nejčastěji s kolegy komunikujete?

R: Tak samozřejmě, když jsou problémy, tak se řeší normálně problémy. Co tam může být a tak dále. Pak se rozebírají poruchy a příčiny a nějakým způsobem, jak by se to dalo řešit. To jsou technické věci, které někdy jsou složité, těžko se hledá normálně nějaká porucha, ale je třeba, aby lidi znali dobře ten systém. Pak se dá najít normálně řešení. Může být aj takové, které se těžko řeší. Protože komponenty jsou nakupované od jiného výrobce a ty detaily se třebas nezabýváme, takže může být příčina v něčem a musí se to potom řešit s nějakým dalším odborníkem nebo s konstrukcí. Nebo s vývojem. Máme to propojení mezi sebou a máme dotazy.

T: Řekl byste, že je něco, co jste se naučil nad rámec toho, co Vaše práce požaduje?

R: Co je bráno nad rámec. Tak to jsou třeba nad rámec i jazyky, že. To je nad rámec, svým způsobem. Že někteří ti kluci normálně umí jednu, dvě řeči. Ted' v poslední době se většinou jenom v angličtině. Takže ti kluci některé věci opustili, třebas ruštinu nevyužívají, využívají jenom angličtinu. A tím pádem ti, co byli zvyklí školit v ruštině, zůstali na ruštinu, popřípadě když je španělština, tak to je okrajově. Jinak se využívali tlumočníci. A dneska kvůli toho, že normálně někdo tlačí na ně, tak školí v angličtině. Na jednu stranu je to dobře, na druhé straně některé věci nejsou správně. Protože nejsou ohodnoceny, tak jak by měly. Tlumočník je úplně jiná cena a náš pracovník je prakticky nic, má jenom základní plat, který dostává. Takže to si myslím, že není správné, mělo by to být tak ohodnoceno. Proto je nad rámec. Umí něco navíc. Kromě svojí práce.

T: A převažují ty školení v angličtině?

R: Tak poslední dobou záleží, jak je zakázka. Převážně se školí normálně arabský svět, tak se to školí v angličtině. Ale tlumočníky máme i do arabštiny. Ne všichni umí anglicky (myšleno zákazníci). Tak se to dělá různě. Převážně používáme tlumočníky, protože to jsou profesionálové a měli by být na technické věci. I když taky to pokulhává. Některý je lepší, některý je horší. Když tady je častěji, tak se to naučí. Oni to umí zvládnout. Oni si poznačí a my jim sem tam pomáháme s těmi technickýma výrazama. Tak to prostě je.

T: Řekl byste, že se změnil Váš způsob komunikace s lidmi v rámci práce?

R: Ne. Pořád stejné. Protože, když člověk se naučí, nebo byl vedený nějakým způsobem komunikace, tak se vždycky dá. Je to zákazník, musíme se chovat slušně, samozřejmě nemůže ten zákazník taky nějakým způsobem útočit proti tomu školiteli. Ale to nebývá. Ale jsou takové, dejme tomu dotěrné dotazy. Ale tak to patří normálně ke školení. A musí být slušnost. Není to o tom, že by někdo po někom řval. To neexistuje. To jsem neslyšel, že by tady za celou dobu, co jsem tady, že by někdo z našich instruktorů nějakým způsobem zvyšoval hlas anebo že by nějak oponoval nebo nějak diskriminoval toho, který tady přišel. To ne. To se nehodí a nemělo by to být. Nikdy to ani být nesmí. Můžeme si myslet, co chceme, ale musí se slušně vždycky fungovat. S úsměvem, i když bolí zub.

T: Když se setkáváte s nějakou novou situací, nebo nějakým novým problémem třeba preferujete ty zaseté postupy?

R: Ne, proč. Samozřejmě, pokud ten starý systém vyhovuje a dá se použít, tak proč ho nevyužít. Ale pokud je normálně nevyhovující, tak je třeba ho upravit, aby to vyhovovalo. To by byl nesmysl, pořád stát na jednom místě a nepřemýšlet nad něčím novým. Ale to je zas, jestli se to hodí nebo nehodí.

T: A jak jsou přijímány ty nové postupy?

R: Tak pokud tu přijde někdo na školení, tak jim to nemusí vadit. Protože jsou tu poprvé. Pokud jsou tu po druhé, tak buď to přijmou nebo nepřijmou. Takže tak je to. Ale dělat stereotyp si myslím, že není správné. Mělo by se to rozvíjet.

T: Řekl byste, že je něco, co Vám dodává chuť do sebevzdělávání?

R: Zvědavost a tím, že nějaké věci jsou zajímavé, tak to nutí člověka se i o to zajímat. Ale pokud je to věc, která se nevyužívá nebo k tomu není dokumentace a není možné ji získat, tak s tím člověk neztrácí čas. Proč by se zabýval tím, když stejně nic nezjistím. Tak jdu tím směrem, který já potřebuju anebo mi tam někdo dodá to, tím pádem už s tím můžu pracovat. Nebo kluci, nejenom já. Všichni dělají stejně.

T: Vy už jste o tom mluvil. Když k Vám nastoupí nový člověk, asi hodně záleží na tom, odkud přichází.

R: To je dost podstatné, což se normálně dneska nedodrжуje. U jiných firem je to stejně. Je rozdíl, když vezmu někoho ze školy, tak správně by měl projít provozem, měl by se seznámit aj toť s tím a když získá nějaký přehled teoretických znalostí. Samozřejmě, když je někde rok, dva, tři tak může i praktické. Když se s tím potká, tak ví normálně čtvrtinu toho, co potřebuje. Potřebuji víc. Potřebuje normálně celkový přehled a potom záleží, co bude dělat. Jestli se bude specializovat na elektroinstalaci, na mechanické části, tak by měl mít nějaké zkušenosti. Dřív to bylo tak, že to, co si odškolí, si má i reálně zkusit. Tím získává praxi, přehled, zkušenosti. A někdo by ho měl vést na startu a pak už musí sám sebe rozvíjet. Jinak to nejde.

T: A je to tak v praxi?

R: No, není to tak poslední dobou. Tak my jsme skupina lidí, starší pracovníci, kteří přišli z dílny, takže mají na čem stavět. To je něco jiného. Ale pokud přijde nový člověk, který to nikdy nedělal, tak ten stav je špatný. A tak zas, Ti lidi, kteří přijdou na školení, to zjistí. To se dá zjistit úplně lehce, protože když začne mluvit a ten mluví o něčem a ten mluví o něčem a on zjistí, že vůbec neví, o čem se baví, co po něm ten dotýčný chce, protože ten mluví o voze a ten o koze, tak to se nesejde. Ti lidi to poznají během jednoho dne. A navíc mu dají jednu otázku, druhou, třetí a když zjistí, že není schopen odpovídat, tak ten dotýčný prohrál. Ten už ho nebude akceptovat a nebude se ani zajímat. Celé školení pro něho padá. Nic nového se nedozvěděl.

T: Třeba mění se i ti školitelé v průběhu školení?

R: Tak my se měníme normálně.

T: Ano, díky specializaci. Ale stane se třeba, že ten zákazník si vyžádá, že chce někoho jiného?

R: Ne, to tady ještě nikdy nebylo. Byly případy, že jsme museli tlumočnicka měnit. Ale to za celou dobu je jedenkrát se stalo. Že se vymění tlumočníci tak, že jeden onemocní a druhý přijde za něho, to je normální.

T: Když pracujete s kolegy, jak mezi sebe rozdělujete úkoly?

R: Ten, kdo má na starosti určitý agregát, tak pracuje na tom a jsou ve dvou. Ve skupině by měly vždycky být dva. To kvůli náhradě. Ne vždycky to je poslední dobou tak nahraditelné, protože je jich málo a může se stát, že zůstane sám. Jinak ve dvojicích a jeden dělá tu dokumentaci a konzultují mezi sebou. Nelze dělat, aby dělali dva na stejné věci. Nikdy to není stejné. Každý má jiný náhled na to a jinak to tvoří.

T: A domluví se mezi sebou?

R: No, musí se domluvit. Protože když on využívá tu dokumentaci, tak ten druhý o tom musí vědět. I když dneska dříve to bylo lepší. Dříve víc lidí bylo zapojeno do toho. Tvořil jeden, ale víc lidí se bavilo, protože víc těch pohledů dokáže odhalit chyby, které tam mohou nastat. Když to někdo vytvoří, tak si to odškolí sám, ale tu chybu nemusí najít. Je třeba aby to byla týmová práce. Nemusí to využívat na sto procent, ale aby měl zhruba přehled.

T: Můžu se zeptat, za kým jdete, když si nevíte rady?

R: Tady není za kým jít. Většinou, když si nevíme rady, tak se obracíme na konstrukci. Nebo hledáme někde, kdy bychom se to mohly dozvědět. I internet se využívá v některých případech. Ale většinou se čte dokumentace, pokud je k dispozici. Anebo když je to nakupovaný díl, tak se obracíme na toho výrobce. Ten by to měl znát, pokud nám poskytne dokumentaci. Ale měla by být zas v češtině. Je to bližší, rychlejší na učení. Když to mám z angličtiny brát nebo někdo, tak to trvá. I když umí dobře anglicky, nikdy to

nemůže úplně dokonale zvládnout. To by musel být rodilá Angličan a ani ten to neumí. I když umí anglicky, to neznamena, že zná technické věci.

T: Učíte se raději sám, nebo vyhledáváte organizované vzdělávání?

R: V první fázi normálně si to nastuduji sám a pak to můžu konzultovat. Pak se bavíme. Řešíme ve dvojici, někdy ve trojici, záleží, kdo se přidá. Protože každý má jiný názor, každý to jinak vidí. Tím pádem se ta věc dá posunout dál, přijde se na to, jak to funguje a už to v těch lidech zůstává, protože jsme se shodli. Kdysi byly takové rozpravy, což nebyla špatná věc. Vzala se skupina lidí, každý řekl svůj názor, až se shodli, tak byl ten správný efekt toho. Pořešil se problém a vysvětlily se funkce a vycházelo se z problémů, které mohly nastat. Je toho málo. Časově. Ten je tam, ten je tam, není čas to zkonzultovat.

T: Vy třeba raději si vyzkoušíte tu věc sám anebo poslechnete názor kolegy?

R: No tak pokud řeším sám problém, tak si to i jdu odzkoušet. Pokud se někdo chce přidat, tak to děláme i ve trojici, záleží, jestli mají čas, jestli se chce někdo přidat. A pokud on to využívá, tak vždycky se připojí. Ten, který to nevyužívá a nechce, tak to jenom bere okrajově a pouští to tomu člověku, který se tím zabývá. A měli by být dva, ať jeden druhému oponuje. Když jsou tři, tím lépe.

T: Myslíte si, že je něco, co Vás změnilo za tu dobu, co zde pracujete?

R: Ta doba přinesla určité změny. Ta doba neumožní normálně některé věci a je to tzv. beznaděj, kterou když chcete překonat a nemůžete překonat, tak je člověk beznadějný a normálně se přestává tomu věnovat. Nemá chuť do toho. Když Vám to jedenkrát seberou, podruhé, potřetí smetou ze stolu a nedají na Vaše řeči nebo nechtějí to změnit. Tak to Vás ubíjí. To Vás přestane bavit. Práce Vás musí bavit. Ale pokud to někdo změní a nechce slyšet problémy, aby byl odfajfkнутý kus, tak to člověka přestane bavit, tak člověk zůstává na mrtvém bodě. Jak Vás někdo otráví, tak chodíte do práce s odporem, nebaví Vás to, nepostupujete dál, neřešíte problémy a stane se z Vás flegmatik. To pro jakékoliv zaměstnání je cesta do pekel. Nikdy to dobré nebude.

Příloha J: Rozhovor_Jakub S.

T: Dobrý den, děkuji, že jste souhlasil s realizací rozhovoru. Souhlasíte s nahráváním tohoto rozhovoru?

R: *Ano.*

T: Můžu se zeptat, jaká je náplň Vaší práce?

R: *Tak já mám na starosti nahrávání měřených dat, měřících systémů do databází pro následnou analýzu.*

T: Můžete mi popsat Váš typický pracovní den, přiblížit detaily z pracovního dne.

R: *Nejdříve si zkontroluji, jestli nejsou nějaké incidenty třeba z výroby, nějaké prioritní, tzn. my jsme i součástí druhé úrovně supportu, no a pak pracuji na projektech. Jsem přiřazený na určité projekty a dělám na implementaci nahrávání dat pro inženýry pro jejich analýzy. Takže většina času je práce na projektech.*

T: Dobře, děkuji. Jak dlouho pracujete ve společnosti?

R: *Přes šest let.*

T: Na stejné pozici?

R: *Ano, na stejné pozici.*

T: Můžu se zeptat, učíte se v rámci pracovní doby vy sám, nezávisle na požadavku jiné osoby?

R: *Tak většinou se učím sám, na základě mých zkušeností.*

T: A co jste se naučil tímto způsobem? Pokud nevznikne požadavek na základě úkolu, ale učíte se sám.

R: *Tak to většinou vznikne na základě úkolu, protože neučím se věci nezávisle na mém úkolu. Učím se věci, vyhledávám si na základě toho, co zrovna potřebuji. Jako máme i firemní školení, kterých se zúčastníme, ale tak ty mi většinou moc nedaly.*

T: Učíte se novým věcem na základě zkušenosti Vašich spolupracovníků?

R: *Moc ne, protože ty projekty jsou unikátní, jakože nelze moc... Ale učí se třeba z minulých chyb nebo z minulých implementací.*

T: Vašich nebo Vašich spolupracovníků?

R: *Spíš mých no. Nebo na základě konzultace mého šéfa na druhé úrovni, který je znalý v dané problematice.*

T: Jaké informace si nejčastěji vyhledáváte?

R: *Tak jak je konkrétně naimplementován náš systém na analýzu dat, protože to dodává vlastně třetí firma, takže hodně čtu jejich dokumentaci. Jelikož musím nahrávat data, musím znát schémata databází a tyto věci, takže hodně studuji schémata databází a pak dělám hodně na linuxových systémech, tzn. vyhledávám si informace o správě linuxových systémů, od správy až po implementaci ve skriptech a podobně.*

T: O jakých otázkách nejčastěji diskutujete se svými kolegy?

R: *Ohledně požadavků našich inženýrů nebo třeba diskutujeme, jak to bylo naimplementované pro jiné fabriky a podobně, takže asi ohledně zkušeností.*

T: A diskuze je v rámci projektů, tedy mezi lidmi, kteří jsou nasazeni na projekt? Nebo je diskutováno i mimo projekt?

R: *Nemusí být, je to i mimo. Protože spolupracovník nemusí zrovna na daném projektu dělat nebo už dělá na něčem úplně jiném, ale někdy dělat, tak se třeba diskutujeme, jak se to tehdy naimplementovalo.*

T: Děkuji. Je podle Vás něco, co jste se za u dobu, co zde pracujete, naučil nad rámec toho, co Vaše každodenní práce vyžaduje?

R: *Ano. Práce a administrativa linuxových systémů. I backend a co se týče frontendu, dalo by se říci administrace Windows serveru.*

T: A využijete tyto poznatky k Vaší práci?

R: *Ano, využiju no.*

T: Změnil se Váš přístup k řešení problémů nějakým způsobem?

R: *Od té doby, co jsem nastoupil?*

T: Ano, od té doby, co jste nastoupil.

R: *Jo, rapidně.*

T: Můžu se zeptat v čem?

R: *Nedělám všechno. Hodně si vyhodnocuju, která práce má smysl a snažím se dodržovat prioritizační, co má prostě největší prioritu. Vždycky se ptám nadřízených, na čem mám dělat s největší prioritou, protože jsem zjistil, že neúčinnější je dělat na jedné věci pořádně než na deseti na prd.*

T: Změnil se nějak Váš způsob komunikace s lidmi v práci?

R: *Jako s mými zákazníky?*

T: Spíše spolupracovníky.

R: *Tak se zákazníci se snažím být vždycky přesný. Hodně dám u komunikace na grafickou komunikaci, to znamená, že udělám třeba schéma nebo snažím se problém ukázat graficky než textem, což se mi osvědčilo a je to dobrý nástroj pro komunikaci.*

T: Kdo je Váš zákazník?

R: *Moji zákazníci jsou device test product inženýři, kteří analyzují elektrická data čipů.*

T: Jste s nimi fyzicky v kontaktu?

R: *Já dělám tady v Rožnově, s některými jsem byl i fyzicky ve styku, ale většinou, jelikož pracuji pro zahraniční inženýry, třeba Japonce nebo Američany, tak tam je ten fyzický kontakt omezený. Někdy jsem se s nimi třeba setkal fyzicky, ale nesetkávám se s nimi denně.*

T: Když se vrátím k tomu, že jste se říkal, že jste se za tu dobu, co zde pracujete, naučil věci nad rámec toho, co potřebujete tak, co Vás vedlo k tomu, že jste se těmto novým věcem učil?

R: *Bavilo mě to. Zajímalo mě to.*

T: Zajímalo Vás to, i když jste to třeba nepotřeboval přímo pro svou práci?

R: *Ano.*

T: Můžu se zeptat, jak jste se těm novým věcem naučil?

R: *Pokus, omyl.*

T: To znamená, že jste si o nich přečetl a pak si je vyzkoušel?

R: *Ano. Přečetl teorii, vyzkoušel, sám otestoval.*

T: Pokud něco nevíte, nebo Vás něco zajímá, kde získáváte potřebné informace?

R: *Na internetu asi nejvíc, z dokumentace a případně konzultace.*

T: A s kým konzultace?

R: *Pokud se to týká projektu, tak přímo se zákazníky, jestli se to týká nějakých doplňujících otázek k zadání. Pokud je to v rámci implementace, tak s kolegy, jestli s tím třeba neměli zkušenost. Ale na prvním místě je internet a dokumentace.*

T: Pokud se setkáváte s nějakou novou pracovní situací, jak ji nejčastěji řešíte. Třeba snažíte se hledat nové postupy nebo primárně vycházíte z těch, které jsou již zažitě?

R: *Nemám nic proti novým postupům, pokud jsou potřeba, ale většinou to je na základě zkušeností, ale každé řešení může být unikátní, takže někdy je potřeba jít i novou cestou, ale asi nejvíce je závislé na zkušenostních.*

T: Myslíte na Vašich zkušenostech?

R: *Ano.*

T: Nyní se dostáváme k oblasti otázek týkajících se faktorů, které ovlivňují proces učení na pracovišti. První otázka je, je něco, co pozitivně ovlivňuje Vaši chuť do vzdělávání?

R: *Tak když má ta práce smysl. Když mají inženýři o to velký zájem, o ten produkt, který jim dodáváme. Smysluplnost práce a zpětná vazba.*

T: A naopak existuje něco, co Vaši chuť do vzdělávání ubírá?

R: *Tak to v podstatě souvisí, pokud si myslím, že ta práce je třeba zbytečná, nebo že by se to dalo řešit jinak, ale jsme třeba tlačeni do toho dělat to jiným způsobem, tak to je třeba znechucení.*

T: A jak často nastávají ty situace, kdy Vám někdo říká, jak máte věci dělat, a nedává Vám tu volnost v tom řešení?

R: *Já moc takovou práci dělat nechci, pokud to nemá moc smysl, nebo ptám se proč, jako jaké jsou důvody. A jaká bylo otázka, jak moc často to nastává?*

T: Ano.

R: *V moji práci moc často ani ne. Protože každá fabrika je unikátní a dodáváme řešení vždycky pro jinou fabriku, takže tak musí být nějaká kreativita. To jsem rád, že ta práce je taková kreativní.*

T: Když k Vám do pracovní skupiny nastoupí nový zaměstnanec, jak to probíhá jeho nástup. Co se děje?

R: *Tak je pohovor nejdřív úplně. První kolo je na úrovni HR, druhé kolo je na odbornější úrovni, na úrovni nás, jako kolegů a třetí kolo je na úrovni manažerů.*

T: A potom, když ten člověk už nastoupí do práce, tak jak probíhá jeho začleňování?

R: *Tak je mu přiřazen mentor, nejdřív se asi probírá školení základních věcí týkajících se bezpečnosti a ty povinná a potom se mu ukážou nějaké základní věci mimo projekt, aby si je vyzkoušel, ohmatal, přečetl nějakou dokumentaci a potom je třeba přiřazen jenom na nějaký částečný úkol v projektu, je mu přiřazen*

mentor a ideálně je pak přiřazen třeba na nějaký celý projekt, ale pořád je pod křídly nějakého mentora. A potom, až je schopen samostatné práce, tak pokračuje na projektu samostatně.

T: Když spolupracujete s kolegy nad nějakým problémem, jak mezi sebe rozdělujete úkoly?

R: Nevím, jestli je to otázka na mě. Ale tak, aby byly jasné hranice, co pak je kdo zodpovědný. To znamená, ideálně je, aby byl problém stanoven jako blackbox, vstupy, výstupy a aby byl zodpovědný od vstupu po ty výstupy. To je ideální scénář. Neříkám, že to tak vždy je, ale de mého názoru je to ideální scénář. Pokud ten úkol v tom projektu jde vyjmout, aby byl přesně zodpovědný za tu část.

T: Předáváte si s Vašimi kolegy negativní zkušenosti z práce?

R: Ano.

T: A o jaké zkušenosti se třeba jedná?

R: Tak špatná implementace třeba, nevhodný postup implementace. Pak to může být i na takové té osobní úrovni, že třeba někdo špatně zadal, že se dělalo na zbytečné práci a podobně.

T: Můžu se zeptat, za kým jdete, když si nevíte rady?

R: Tak já se nebojím jít přímo za tím zákazníkem, jestli se to týká nějakého technického problému. tak ať mi to třeba vysvětlí, abych to pochopil. Jinak se snažím zvolit samostudium, nastudovat dokumentaci, tak většinou asi jdu právě že za tím zákazníkem.

T: A je někdo z Vašeho pracovního týmu, za kým jdete?

R: Tak na úrovni mého týmu, ano zkusím se zeptat, jestli někdo s daným problémem nemá zkušenost, pokud ne, ještě jdu za šéfem druhé úrovně, který má mnohem víceleté zkušenosti než já, tak jestli třeba se s takovým problémem nesetkal a takto.

T: Sdílíte Vy vaše zkušenosti z práce s ostatními kolegy?

R: Pokud se mě někdo zeptá, tak ano.

T: Přichází poslední okruh otázek, který se týká přínosů učení na pracovišti. Učíte se raději sám, podle toho, jak vy chcete, nebo raději vyhledáváte organizované vzdělávání?

R: Sám, tak jak chci.

T: A proč je pro Vás lepší samostatné učení?

R: Tak protože se vzdělávám přímo na konkrétním problému, který nastane. To je podle mě nejefektivnější učení. Když jdu na školení, které zrovna nepotřebuju, je to nějaké organizované, z toho si moc nevezmu. To si nemůžu hned osahat, hned se ten problém nevyřeší, to si nezapamatujete. Takže ideální je, když nastane nějaký příklad, problém a ten se musí vyřešit hned a k tomu si nastudovat samostatně, co je potřeba a hned to aplikovat. To pak utkví v té zkušenosti mnohem lépe.

T: Je něco, co významně změnilo Váš přístup k práci, za tu dobu, co zde pracujete?

R: Tak prozřel jsem do tohoto systému, jak to chodí. Asi, jak jsem už říkal, nemá cenu se honit za vícero projekty nebo něco takového. Raději důkladně pracovat na jednom projektu, uzavřít ho se vším všudy, uzavřít ho nasazením s podporou uživatelů, když je všechno hotové, uzavřít to a hotovo. Asi mě naučilo to, že bylo třeba zkoušené pracovat na více projektech paralelně, ale to se mě neosvědčilo a toto asi změnilo ten přístup. Na začátku byl člověk takový jako hr do projektů, ale říkám, lepší je dělat na jedné věci pořádně než na více nepořádně.

T: Za mě je to vše, chcete ještě něco doplnit?

R: Tak jsem třeba rád, že si můžeme objednat odbornou literaturu, kterou potřebujeme. I jsem se setkal se vstřícným postupem ohledně organizovaných školení, firma se snaží to zařídit.

T: A můžu se zeptat, jak společnost, ve které pracujete, přímá nové postupy, se kterými sám přijdete v rámci nové implementace?

R: To třeba management firmy to není ani není schopný vyhodnotit, protože já úzce spolupracuji se zákazníky a pokud to řešení vyhovuje jim, tak oni vyhodnotí až tu zpětnou vazbu od těch zákazníků. Oni moc nevidí do střev té implementace. Vy říkáte společnost, ale myslíte asi management, nevidí do nitra na ten low level. Tak na těch detailech se úzce spolupracuje se zákazníky, s inženýry, ti vidí ty detaily. Pokud to jde přepoužít, tak je to bráno pozitivně, když se to řešení přepoužije třeba pro další fabriku, ale nemyslím si, že je management schopný to vyhodnotit.

T: Tak ode mě je to vše. Děkuji Vám.

R: Není zač. Neshledanou.

Příloha K: Rozhovor_Radka A.

T: Dobrý den, já budu tento rozhovor nahrávat, jestli s tím budete souhlasit pro pozdější zpracování.

R: Tak když to potřebujete. Já jako jsem spíš málomluvný člověk, to Vám říkám hned. Mě stačí třeba holá věta a je mi jasno. Asi tak.

T: Tak jestli můžeme, tak jaké je náplň Vaší práce?

R: Zpracovávám katalogy náhradních dílů pro nákladní vozidla.

T: Popište mi prosím Váš typický den, jak probíhá.

R: Ráno přijdu do práce, zapnu počítač a už mám třeba připraveno, vím, na čem budu pracovat. Takže otevřu si konstrukční kusovníky, konstrukční výkresy a podle toho zpracovávám text a podklady k obrázkům, které potom dávám grafikovi na zpracování. Grafik mi je potom vrací, já ještě udělám kontrolu a když je to v pořádku, tak už si obrázky vezmu a musím to domapovat, aby se nám to na portálu zobrazovalo pro zákazníky.

T: Vy máte i nějaký interní portál pro zákazníky?

R: Ano, ale to je spíš externí a o to se spíš stará kolega.

T: Jak dlouho ve společnosti pracujete?

R: Já jsem to tam uvedla. Já jsem to počítala. No tak od svých 19 let.

T: Prochází nyní nějakou atypickou změnou v práci za poslední rok?

R: Tak za poslední rok ani ne, ale to Vám nedokážu říct, v kterém roce už to bylo, prostě dříve se všechno dělalo ručně. Jako já jsem ještě zažila, když se všechno klepalo na stroji, jo katalogy taky se všechno klepalo na stroji a potom vlastně největší zlom byl ten, když jsme přešli na počítače a všechno se začalo dělat podle počítačů. Potom jsem se musela nějak vzdělat, než se člověk do toho dostal.

T: Když jste vedla počítač, učila jste se Vy sama s počítačem pracovat?

R: Tady jsme měli asi nějaké školení, ale říkám to už je delší dobu a potom třeba s tím programem co mi s ním pracujeme, co tvoříme ty katalogy, tak na to jsme měli tady v podniku zvlášť školení, takže podle toho jsme se vlastně učili.

T: Myslíte si, že se v rámci práce učíte Vy sama nezávisle na požadavku třeba Vašeho vedoucího?

R: To nevím, to Vám asi nedokážu odpovědět. Pokud je něco nového, tak nám to prostě musí někdo vysvětlit. Pokud je nová věc, ale jinak by se dalo říct, že pracujeme pořád stejně jako teď v tuto dobu.

T: Myslíte si, že jste se naučila nějakým novým věcem na základě zkušeností jiných spolupracovníků?

R: Tak určitě jako je to možné jo. Prostě protože když něco nevím nebo... tak se zeptám kolegů, když je něco nového. Jsou to vlastně kolegové, kteří přišli z dílny, takže mají třeba větší přehled o té praktičnosti a takhle, takže jako v tomhle to mi pomáhají třeba.

T: A můžu se zeptat, o čem nejčastěji diskutujete? Jedná se například o technické věci, které probíráte?

R: Tak já ve směs technické.

T: Myslíte si, že je něco za tu dobu, co tady jste, co jste se naučila nad rámec práce, která byla po Vás požadovaná?

R: To Vám asi taky nedokážu odpovědět. Nad rámec. Nevím, kam míříte přesně.

T: Může se to týkat třeba jiného řešení problémů, komunikace s lidmi.

R: Tak ta komunikace asi jako je, protože musíme komunikovat já nevím i s konstrukcí jo nebo s nákupem a takhle, takže určitě jako předtím to takové nebylo, protože nás na to bylo víc že. Takže ti lidé byli rozdělení. Ten se staral o to, ten o to a prostě když se počet lidí prostě zmenšil že, tak musíme už teda dělat více těch věcí.

T: Myslíte si, že se změnila i komunikace s lidmi v práci za tu dobu, co zde pracujete?

R: Tak určitě se změnila, protože podle toho, jako jak dlouho tu jsem, tak nás bylo na pracovišti vždycky více. Takže teď je to prostě takové rychlejší dalo by se říct všechno, s téma počítačema. Prostě je to všechno takové rychlejší.

T: Když je něco, co v rámci vaší práce nevíte a potřebujete to, kde nejčastěji hledáte ty informace?

R: Tak pokud něco nevím, tak se třeba zeptám kolegů, jestli už s tím nemají zkušenosti a což většinou jako někteří mají, takže takový problém nějaký s tím není.

T: Když se třeba potkáte s něčím novým, novým problémem, snažíte se k němu přistoupit tak, jak k nějakému úkolu, který jste už řešila někdy v minulosti anebo hledáte nové způsoby?

R: Já bych to ani nenazvala problémem. Pokud je třeba něco nového, na čem se bude dělat, tak si většinou sedneme s vedoucím a prostě skupina to pořeší, jakým způsobem se to bude tvořit, no, a to už si potom prostě vyjasníme a už víme, podle čeho máme jet.

T: Můžu se zeptat. Účastníte se i nějakých organizovaných vzdělávání (např. povinných legislativních)?

R: No tak to já se už moc neúčastním. Jakých školení já se zúčastňuju, tak to je těch jenom, co se týká naší práce.

T: Jedná se tedy třeba o nový program, ve kterém zpracováváte dokumentaci? Takový typ školení?

R: Ano.

T: Je něco, co Vás pozitivně ovlivňuje a dává Vám chuť do učení?

R: Baví, já tu práci dělám dost dlouho, takže jako ta práce mě prostě baví a jinak bych tu asi už nebyla no.

T: A je něco, co Vás negativně ovlivňuje v učení?

R: Ani ne, ale někdy ta komunikace jako myslím, nemyslím jako s kolegy, ale třeba s jinými odděleními. Tak jako všude na pracovišti, všechno nejde úplně hladce, no ale většinou se to všechno dořeší.

T: Můžu se zeptat, jak to probíhá, když k Vám nastoupí nový kolega? Jak probíhá jeho začleňování do pracovního týmu?

R: Tak já si myslím, že jako docela dobře. Samozřejmě se seznámí se vším, kdo co dělá, ale nejvíc se musí seznámit s tím, co on bude vlastně dělat. Jestli už by dělal katalogy, příručky nebo návody, tak potom se mu všechno vysvětlí, jaký je postup. On si to všechno v klidu nastuduje no a začíná. Když neví, tak se zeptá jako každý.

T: Když spolupracujete s kolegy nad nějakým úkolem, jak se rozdělují úkoly v rámci nových projektů?

R: Tak pokud je i nový projekt, tak my už ty úkoly máme vlastně rozdělené jo. Já něco dělám pro vozidlo, ten něco dělá pro vozidlo, ten to zaučuje, ale musíme si dát takové kolečko, prostě jakým způsobem budeme pokračovat. Ty děláš na tom, na tom, já na tom.

T: Domluvíte se mezi sebou, jak to bude probíhat?

R: Ano, většinou v pohodě.

T: Předáváte si s kolegy nějaké negativní zkušenosti, třeba s komunikací s jiným oddělením?

R: Tak určitě si řekneme, jo ještě nemám od konstruktéra tohle, čekám na to. Takže jako o tom si řekneme, protože o tom musíme vědět, aby potom třeba vedoucí nepřišel a neřekl, jak je to daleko. No ještě potřebujeme tohleto, já dávám příklad, jestli z konstrukce nebo ze zásobování. Takže o tom jako taky musíme hovořit.

T: Za kým jdete, když si nevíte rady?

R: Tak zatím asi taková situace ani nenastala, no ale tak kdyby nastala, tak určitě půjdu za vedoucím.

T: Řekla byste, že třeba i Vy komunikujete se spolupracovníky a říkáte jim třeba, dneska jsem zažila toto, používám třeba nový nástroj, který není úplně dobrý, pracovala bych třeba radši s něčím jiným.

R: U mě ani ne. Já se vždycky snažím si poradit.

T: Učíte se raději sama, podle toho, jak vy chcete nebo raději vyhledáváte organizované vzdělávání?

R: Tak pokud by to bylo úplně něco nového, nezbytně nutného, tak určitě to vzdělávání.

T: A kdy byste si radši ty věci dělala sama?

R: Ted' asi úplně nerozumím.

T: Napadá Vás něco, při čem byste radši volila samostudium než organizované vzdělávání?

R: Tak pokud to nevím, tak určitě to vzdělávání. Ale když něco nevím, tak sama bych asi do toho nešla.

T: Myslíte si, že je něco, co Vás nějak významně ovlivnilo nebo změnilo za tu dobu, co zde pracujete?

R: Myslím si, že se nedá říct. Tak vedoucí se vyměnili, ale pro mě ta práce zůstala pořád stejná. Děláš na tom děláš na tom, jestli už se vedoucí změnil, takže opravdu nic mimořádného.

T: Děkuji Vám.

R: Nahledanou.

Příloha L: Příklad vyplněného sociometrického dotazníku_Milan R.

DOTAZNÍK

Úvod

Dobrý den,

Jmenuji se Tereza Urbanová a jsem studentka navazujícího magisterského studia oboru Andragogika a personální řízení na Filozofické Fakultě Univerzity Karlovy v Praze.

Má diplomová práce se zabývá analýzou struktur pracovních kolektivů v procesu vzdělávání na pracovišti. Chtěla bych Vás požádat o to, abyste vyplnili následující krátký dotazník, který je zaměřen na Vaši pracovní skupinu.

Výsledky mého výzkumu budou prezentovány anonymně a nebudou zveřejněny žádným účastníkům výzkumu. Veškeré získané informace budou použity pouze pro účely mého výzkumu.

Děkuji Vám za spolupráci a Váš čas.

Tereza Urbanová

I. Uveďte, prosím, Vaše jméno:

MILAN RAKVICA

II. Uveďte, prosím, Váš věk:

37

III. Jaká je Vaše nynější pracovní pozice?

Obchodní ředitel

IV. Jak dlouho pracujete na této pozici?

6 let 3 měsíce

Uveďte prosím počet let a měsíců.

-11-

V. Jak dlouho pracujete v této společnosti?

Uveďte, prosím, počet let a měsíců.

U níže uvedených otázek vybírejte, prosím, z členů Vaší pracovní skupiny, kterými jsou:

JAN V., MILAN R., PAVEL K., KAREL P., KARLETA V., ROHANA H.,
HANA S., MILAN H., LUKÁŠ U., HADŮŠ K.

U následujících otázek vyberte jednu či více osob:

1. Kterého z kolegů či kolegyní byste si vybral/a na základě jeho odborných kvalit pro spolupráci na půlročním pracovním projektu, který shledáváte důležitým.

Odpověď:

JAN V.

MILAN M.

MATEJ K.

HANA S.

2. S kým z Vašich kolegů či kolegyně nejčastěji komunikujete v pracovní době? S těmito kolegy často komunikujete na základě potřeby řešení společných pracovních problémů/ na základě toho, že se Vám s nimi dobře komunikuje? Prosím, uveďte důvod.

Odpověď:	JAN V.	Důvod:	rozkládající osoba
	Hana S.		zpracovává dokumenty
	Radek P.		výborná / operativní důvěryhodnost

3. Pokud by byla možnost výběru, s kým ze svých kolegů či kolegyně byste rád/a sdílela společnou kancelář?

Odpověď: S jakýmkoli z důvodu blízkosti na práci. => současný stav

Potenciálně několika mými vybranými

Hana S. - vzhledem ke spolupráci na osobní adrese.

4. S kým z kolegů či kolegyně se scházíte mimo pracovní dobu ve svém volném čase, protože považujete takto strávený čas za příjemný?

Odpověď: Jan V. - sport - ujměte

Milan M. - sport - ujměte

5. S kým chodíte v rámci pracovní doby na obědy? O jakých tématech vedete nejčastěji debaty v průběhu oběda? Prosím, vyberte z uvedených možností.

Odpověď:	Jan V. - ujměte	Témata diskuze:	Rodina
	pouze jako součást oběda		Práce
	osobní jednání		Trávení volného času
			jiné

6. Koho z Vašich kolegů si nejvíce vážíte? Prosím, vyberte důvod z uvedené nabídky.

Odpověď:	Jan V.	Důvod:	Pro jeho odborné znalosti
	Milan M.		Na základě jeho lidských vlastností
			Na základě jeho činů
			jiné